

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA REGRAS - SIM, NÓS PRECISAMOS

Regras e Limites em Educação Pré-Escolar: Estratégias Pedagógicas

Joana Chatillon de Oliveira

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre qualificado para a
docência em Educação Pré-Escolar
2014/2015



Instituto Superior de Educação e Ciências

Instituto Superior de Educação e Ciências

Provas para obtenção do grau de Mestre qualificado para a Docência em Educação Pré-Escolar

**RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

REGRAS - SIM, NÓS PRECISAMOS

**REGRAS E LIMITES EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

Autor: **Joana Chatillon de Oliveira**

Orientador: **Mestre Amélia Mestre**

2014/2015

Índice Geral

Índice de Figuras	III
Índice de Quadros	IV
Índice de Gráficos.....	IV
Índice de Anexos	V
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Siglas e Abreviaturas	XIII
Introdução	1
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência	3
1.1. Formação Pessoal e Social	3
1.2. Disciplina.....	4
1.3. Limites.....	7
1.4. Regras.....	9
1.5. Lugar da família e da escola no estabelecimento de limites e regras	12
1.5.1. A família.....	12
1.5.2. A Escola	14
1.6. Abordagem pedagógica relativamente à formulação e implementação de regras.....	18
Capítulo II - Problematização e Metodologia	23
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	23
2.2. Paradigma Interpretativo	23

2.3. Investigação Ação	24
2.4. Caraterização do Contexto e Participantes	25
2.4.1. Diagnóstico dos problemas e das potencialidades reais	26
2.5. Instrumentos de recolha de dados	26
2.5.1. Observação	26
2.5.2. Notas de Campo	27
2.5.3. Pesquisa/Análise Documental	28
2.6. Implementação de um plano de intervenção	28
2.7. Procedimentos	33
2.7.1. Tratamento e análise de dados	33
Capítulo III – Resultados	35
3.1. Notas de Campo	35
3.2. Análise de Conteúdo da Intervenção Planeada	36
3.3. Observação	37
Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas	47
Legislação	51
ANEXOS	53

Índice de Figuras

Figura 1: Sala de Atividades.....	61
Figura 2: Área do Tapete.....	61
Figura 3: Área de Faz-de-Conta.....	62
Figura 4: Área da Garagem.....	62
Figura 5: Área dos Jogos.....	62
Figura 6: Área da Biblioteca.....	62
Figura 7: Área do Computador.....	63
Figura 8: Planta.....	63
Figura 9: Placard de Regras.....	75

Índice de Tabelas

Tabela 1: Recursos humanos por sala, valência e número de crianças por sala.....	56
Tabela 2: Funcionamento da sala (horário, rotinas e responsáveis).....	64
Tabela 3: Matérias da Área da Linguagem Oral e Abordagem Escrita que se vai fazer por período.....	65
Tabela 4: Matérias abordadas em cada mês relacionada com a Área da Matemática.....	65
Tabela 5: Matérias e temas abordados em cada mês relacionados com a Área do Conhecimento do Mundo.....	66
Tabela 6: Composição do grupo, desde o dia 1 de dezembro de 2014.....	69
Tabela 7: Idade média dos pais.....	69
Tabela 8: Número de irmãos.....	70
Tabela 9: Familiares com quem as crianças moram.....	70

Tabela 10: Nacionalidade dos pais.....	70
Tabela 11: Estudos dos pais.....	71
Tabela 12: Tipo de trabalho que os pais têm.....	71
Tabela 13: Nível socioeconómico.....	72
Tabela 14: Atividades preferidas das crianças no jardim-de-infância.....	72
Tabela 15: Envolvimento dos familiares das crianças na escola.....	72
Tabela 16: Doenças que as crianças podem possuir.....	73
Tabela 17: Proveniência das crianças.....	73
Tabela 18: Análise de conteúdo da intervenção planeada relativamente aos limites.....	85
Tabela 19: Análise de conteúdo da intervenção planeada relativamente às regras.....	86

Índice de Quadros

Quadro 1: Estratégias usadas dentro e fora da sala	30
Quadro 2: Regras Expostas na Sala.....	32
Quadro 3: Algumas Estratégias Pedagógicas – Regras e Limites	44
Quadro 4: Regras da Sala.....	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Quantificação de cada regra e limite com a ligação à sua competência.....	37
Gráfico 2: Quantificação das competências baseadas nas listas de verificação de competência.....	38

Índice de Anexos

Anexo A - Caraterização da Instituição.....	55
Anexo B – Caraterização da Sala	61
Anexo C – Caraterização do Grupo.....	67
Anexo D – Implementação de Regras	75
Anexo E – Intervenção Planeada.....	77
Anexo F – Análise de Conteúdo da Intervenção Planeada.....	85
Anexo G – Checklist de Competências nas Áreas de Aprendizagem.....	89
Anexo H – Caraterização Final e Evolutiva do Grupo	101
Anexo I – Avaliação Diagnóstica de Competências em relação às Regras e Limites.....	105
Anexo J – Avaliação Intermédia de Competências em relação às Regras e Limites	106
Anexo K – Avaliação Final de Competências em relação às Regras e Limites.....	107
Anexo L – Caraterização Final e Evolutiva do Grupo em relação às Regras e Limites	109

Agradecimentos

Este relatório final é fruto de um objetivo que me acompanhou no suceder desta caminhada e que foi nutrido pelas palavras de incentivo, apoio e partilha. Por tudo isto quero agradecer:

Aos meus pais pela sua presença e apoio nos momentos mais frágeis e, sobretudo, por acreditarem e acompanharem na educação dos seus filhos, pelo carinho e ajuda que sempre demonstraram e aos meus irmãos pelo apoio e acreditarem que sou capaz.

Ao Nuno pela sua dedicação, amor, carinho, compreensão e apoio permanente. Pela disponibilidade que sempre demonstrou, para me ouvir, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis, pela compreensão face à minha ausência e, sobretudo, por acreditar neste meu sonho, não me deixando nunca desistir, mesmo quando punha em causa as minhas capacidades.

À minha melhor amiga e mana, que mesmo estando longe, me apoia incondicionalmente, dá-me carinho, não me deixa desistir dos meus sonhos e me ajuda sempre que necessito e sabe sempre o que me dizer para me pôr a lutar novamente.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram, apoiaram incondicionalmente e compreenderam as minhas ausências.

À Patrícia Lopes, pelo companheirismo e amizade incondicional. Pelo seu apoio e disponibilidade que sempre teve no desenvolvimento deste relatório.

À Professora Amélia Mestre, pela sua disponibilidade, confiança em nós, partilha das suas sugestões e das suas críticas construtivas, em busca de melhores resultados.

Ao grupo de crianças que me acolheu na instituição, que aprendeu comigo, mas também que me ensinaram muito e participou ativamente neste percurso.

A alguns professores que passaram pela minha vida académica mas, tenho que agradecer a uma professora em especial, à professora Teresa Macara, pela partilha dos seus saberes e pelas suas críticas, de ter sempre uma palavra “amiga” e pela sua disponibilidade incondicional.

A todos, o meu profundo agradecimento!

Resumo

O presente relatório de investigação é o culminar de um processo de investigação ação desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar, com um grupo de crianças de três anos de idade. Procurámos aprofundar a reflexão sobre a necessidade de estratégias para implementar regras e limites nas crianças.

Assim, concebemos um quadro teórico que nos possibilitasse argumentar a importância da implementação de regras e limites no espaço educativo e perceber quais as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Este trabalho foi apoiado pela investigação qualitativa, de acordo com o paradigma interpretativo, a partir do qual desejámos apoiar a ação educativa, selecionando e implementado um conjunto de estratégias previamente definidas e teoricamente sustentadas, com crianças de três anos de idade.

A recolha dos dados teve por base a observação participante no contexto de estágio, notas de campo e pesquisa documental, em que estes foram sujeitos a análise e reflexão, a partir do quadro teórico apresentado.

Os resultados da análise e reflexão das notas de campo e da observação vão ao encontro da opinião dos autores consultados em relação à importância de implementar regras e limites no espaço e ambiente educativo. Comprovou-se também que as regras assumem-se como um apoio prioritário na prática educativa no contexto pré-escolar. As regras e os limites devem ser implementadas logo que as crianças entram na creche e/ou no jardim-de-infância, ajudando e potenciando o desenvolvimento global da criança.

Os resultados da análise de conteúdo da intervenção planeada demonstram que as estratégias selecionadas foram facilitadoras do desenvolvimento das crianças em todas as áreas, especialmente na Formação Pessoal e Social (FPS), contribuíram para uma melhoria significativa das interações e do ambiente educativo.

Palavras-chave: Regras, limites, disciplina, estratégias, educação pré-escolar.

Abstract

This report is a part of the scope of supervised teaching practice in preschool education, developed in a kindergarten, with a group of three-year-old children. We sought to deepen the reflection on strategies to implement rules and limits on children.

Therefore, we designed a theoretical framework that would allow us to infer the importance of implementing rules and limits on children in educational environment, and which were the best strategies to implement rules.

This work was supported by qualitative research, according to the interpretative paradigm, from which we wished to support the educational activities in order to get some strategies to implement rules in an educational context, with three-year-old children.

The method of collection and processing of the data was based on participant observation in the context of an internship, logbook and documental research, in which the data was subjected to analysis and reflection, from the presented theoretical framework.

The results of analysis, logbook and observation are in line with what we saw presented by the authors consulted in the theoretical framework, in relation to the importance of implementing rules and limits in the educational environment. It also became evident that limits and rules are assumed as a prior support in educational practice in a preschool context. Rules and limits should be implemented as soon as children enter daycare and/or kindergarten, helping the overall development of the child.

The results of content analysis in the planned intervention shows that the selected strategies were facilitators of the development of children in all areas, especially on Social and Personal Formation (SPF), contributing to a significant improvement of the interactions in the educational environment.

Keywords: Rules, limits, discipline, strategies, preschool education.

Siglas e Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

FPS – Formação Pessoal e Social

IA – Investigação Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEI – Projeto de Educação da Instituição

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

S. d. – Sem data

Introdução

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) dão esclarecimentos para a formação de cidadãos livres, com valores e identidade, colocando realce na transversalidade da FPS como área promotora do desenvolvimento das crianças. Consequentemente pode-se dizer que o objetivo principal da educação pré-escolar (EPE) será potencializar a aquisição de atitudes e valores que possibilitem às crianças serem cidadãos conscientes e solidários, apoiando-os a conseguirem resolverem os problemas que possam aparecer no seu dia-a-dia (OCEPE, 1997).

O trabalho que expomos tem como principal objetivo conhecer e compreender formas alternativas de organização e valorização na área de FPS, no sentido de favorecer experiências educativas estimulantes do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento. Abordamos a aquisição de regras e de limites através de um conjunto de estratégias significativas de implementação de regras em contexto de educação pré-escolar.

Atualmente confirma-se o papel que a educação pré-escolar exerce no desenvolvimento da criança, especialmente em relação à aquisição de regras e de limites. Além disso, como os pais passam muito tempo no trabalho, pensam compensar as crianças dando-lhes menos limites e menos regras, como referem Wagner, Predebon e Falcke (2005). Estes autores afirmam que a função educativa da família passa, hoje em dia, por não existirem referenciais. Os pais demonstram incertezas sobre qual a melhor maneira de educar os filhos, aumentando a dificuldade em criar limites. As escolas defrontam-se com a falta de limites das crianças, e mais tarde, com a indisciplina, vista atualmente como uma das principais dificuldades nas escolas.

Brazelton (1995, p. 388) refere que “Em quase todas as culturas, ensinar uma criança a ter boas maneiras, constitui uma parte importante da educação precoce” por isso na nossa forma de pensar, a escola possibilita que as crianças aprendam uma cultura, interiorizem meios cognitivos para tentarem entender e modificar o mundo que os envolve, isto é, um modo de reforçar o raciocínio, os educadores fazem parte deste processo, porque influenciam as crianças e os seus comportamentos através da sua ação educativa.

Estrela (1992) refere que a existência de regras é fundamental para a criação de um bom clima dentro da sala. As regras são imprescindíveis no dia-a-dia nas mais diversas variáveis da prática pedagógica.

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) refere a relevância do educador na elaboração do currículo a partir da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades que realiza com as crianças e dos projetos curriculares, tendo em consideração a estruturação de aprendizagens.

De acordo com Portugal (1998), o educador, como profissional de educação, deve orientar os seus saberes em benefício do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, percebendo e identificando sempre os seus ritmos diferenciados e necessidades, respeitando a curiosidade natural que as crianças possuem.

Tal como as OCEPE (1997) referem, o educador deve dar importância à organização do espaço, dos materiais e das rotinas, ter atenção à faixa etária a que pertence o seu grupo, mas também aos interesses e às necessidades que o seu grupo tem para posteriormente, se for necessário, modificar o espaço e/ou materiais, tal como os períodos para cada atividade.

Nesta linha de pensamento, desenvolvemos o presente relatório, que evidencia o caminho delineado a partir de um plano de intervenção em contexto de jardim-de-infância. O relatório é um contributo fundamental para o trabalho de investigação, expondo uma perspetiva descritiva e reflexiva resultante de uma metodologia do tipo qualitativo, em conformidade com o paradigma interpretativo de investigação ação. Tem como objetivos principais: perceber a necessidade da implementação de regras e limites em crianças de idade pré-escolar e identificar um conjunto de estratégias significativas para a sua implementação no desenvolver das práticas educativas.

Este relatório estrutura-se em três capítulos. O primeiro refere-se ao quadro teórico de referência, abordando os conceitos que a investigação atual considera fundamentais neste contexto.

Seguidamente surge a problematização e metodologia do estudo, apresentando-se os principais procedimentos adotados, designadamente o tipo e as características da metodologia escolhida, incluindo a caracterização do contexto do estudo e respetivos participantes.

Posteriormente apresenta-se a intervenção realizada, com a apresentação dos dados obtidos, que nos permite evidenciar um conjunto de estratégias pedagógicas essenciais na implementação de regras e limites. Por último, surgem as conclusões, onde serão mencionadas as implicações e limitações desta temática, assim como o seu contributo para futuros estudos e possível reflexão sobre práticas educativas.

Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

1.1. Formação Pessoal e Social

De acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) o ambiente educativo, como contexto organizado, deverá favorecer experiências e vivências educativas, que dêem significado aos diversos conteúdos de aprendizagem, a área de FPS é integradora do processo educativo. Na verdade a FPS e a organização do ambiente educativo, como indutor e potenciador da atividade do grupo de crianças, possuem uma particular ligação, porque é a partir das interações com os adultos significativos e os seus pares nesse ambiente estruturado, que a criança produz o seu próprio desenvolvimento e as suas aprendizagens.

A FPS integra todas as áreas de aprendizagem, visto que tem a ver com o modo como a criança se relaciona consigo, com os outros e com tudo o que a rodeia, num progresso que origina o desenvolvimento de valores e atitudes. A área de FPS é fundamental nesta fase da vida da criança, acompanha-a ao longo do processo educativo, ajuda-a a interiorizar atitudes e valores que lhe possibilitam tornar-se cidadão solidário e consciente, preparando-a para resolver os problemas do seu dia-a-dia.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento nas diversas áreas que constituem aprendizagens, a intervenção do educador parte do que a criança já conhece e da sua atividade espontânea, estrutura a abordagem das diversas áreas de conhecimento, para que se completem num "processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança" (OCEPE, 1997, p. 50), e que constitua uma sucessão de experiências e oportunidades de aprendizagem. Tendo em conta "o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança" (idem), o educador apoia cada criança para que alcance níveis a que não conseguia aceder sozinha, proporcionando uma aprendizagem com colaboração e dando hipótese às crianças de participarem no processo de aprendizagem umas das outras.

"A educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário" (OCEPE, 1997, p. 51). O ser humano desenvolve-se em interação com o outro, influenciando e influenciado pela sociedade que o envolve. A criança aprende o que está certo e o que está errado, o que pode ou não

fazer, os deveres e os direitos para si mesma e para os outros, a partir dos contextos sociais, nas interações e nas relações com os outros.

Zanella (2005) citado por Lopes, Maes e Vieira (2012) refere que uma das características do indivíduo é a de se relacionar com o outro e de depender deste. O ser humano torna-se legítimo por estar incluído em ambientes sociais tendo como consequência as ações humanas que constituem coletivamente a vida em sociedade, ou seja, “Mesmo que singular, o indivíduo é sempre e necessariamente marcado pelo encontro contínuo com os demais, que caracterizam a cultura” (p. 2).

Já Souza (2009) explica que, para existirem relações sociais, é preciso haver restrições, normas e fronteiras. Deste modo pode-se pensar sobre o limite como agente indispensável para o desenvolvimento e bem-estar social da humanidade. Zagury (2003) citado por Lopes, Maes e Vieira (2012) apoia a relevância do limite ao salientar que este começa no decurso de compreensão e apreensão do outro. Francisco (2006) diz que esta relevância leva à aplicação de limites como parte do desenvolvimento e da educação da criança. É reconhecido que a infância é a altura em que o ser humano começa o processo em que internaliza regras, valores e costumes, que vão fornecer suporte para o seu desenvolvimento.

As crianças, nos seus primeiros anos de vida, iniciam o seu desenvolvimento social e pessoal através da família e do meio sociocultural, prosseguindo a sua educação pré-escolar num contexto educativo mais alargado e institucional, que possibilita às crianças a interação com o outro, isto é, com adultos e crianças de variadas idades e origens. A educação pré-escolar é um período e um contexto fundamental para o desenvolvimento pessoal e social das crianças de tenra idade, primeira experiência de partilhas fora da família, em que a aprendizagem vivida das regras de socialização, na conquista da noção do eu e do outro com igual valor adquire particular realce. Os valores não são “ensinados”, são vividos na relação com o outro, ou seja, a criança vai aprender os valores na inter-relação com os outros, ou seja, na interação social. Como é referido nas OCEPE (1997, p. 54) “(...) o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima”.

1.2. Disciplina

As crianças devem utilizar as suas habilidades intelectuais para perceberem o mundo que as rodeia e adquirirem consciência de que o mundo em sociedade se orienta por padrões

comportamentais regulares e inteligíveis (Spodek e Saracho, 1998). Segundo Bracinhos (2014) as crianças têm a sua própria espontaneidade para explorar o que as rodeia mas, se os adultos tiverem interesse em entender o mundo das crianças, vão ajudá-la a explorar o meio ambiente, assim a disciplina é um dos instrumentos essenciais à disposição da educação, dado que concebe circunstâncias para que as crianças aprendam a viver com regras e limites, orientando-as para a vida social.

Enquanto Estrela (1992) explica que o conceito de disciplina, tendo variados significados, tem a sua origem no latino “discípulo”, que significa “aquele que segue”, encaminhando para um conjunto de regras e comportamentos pré-definidos. O modelo educativo da escola tradicional fomentou, durante muito tempo, uma ideia de disciplina que, cingia-se ao acatamento das regras. Por essa razão, a noção é compreendida como a obediência da criança à imposição da autoridade, isto é, uma acomodação do seu comportamento àquilo que o educador/adulto pretende.

DeVries e Zan (1994) explicam que a definição de disciplina é mais vasta do que se pensava no início, dirigindo para os métodos a partir dos quais não só se educa as crianças a distinguir o correto do que é errado, ou seja, o que lhes possibilita que convivam com os limites e percebam os seus comportamentos, mas também a conseguirem viver com as frustrações e a conhecer como atuar para emendar o que está errado. Hoje em dia admite-se que o desenvolvimento social da criança se deve dirigir pela junção de liberdade mas ao, mesmo tempo, de um controlo ponderado do educador.

Estrela (1992) refere que a educação pretende inserir as crianças numa sociedade, que seja de harmonia e de ordem, deste modo, a disciplina social converte-se num fim educativo de natureza mediato e a disciplina educativa adota, ao mesmo tempo, uma natureza de fim imediato e de meio da educação. Realmente se a aprendizagem e a interiorização de regras estabelecidas pela sociedade se mostram como um fim educativo, essa aprendizagem consiste, simultaneamente, numa situação de prática da ação educativa e, principalmente, da ação pedagógica aliada às aprendizagens institucionalmente criadas.

Vale (2009) citado por Bracinhos (2014) refere que a disciplina precisa ter significado para a criança, para conseguir ajudá-la a responsabilizar-se pelas suas ações e a corrigir os seus erros, pois o modo como a disciplina é adotada tem um embate significativo na pessoa em que a criança se vai modificar e na sua própria compreensão das ordens e da autoridade

os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como elas se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica na aceitação das ordens e da autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites

podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado (p. 8).

Brazelton (1995, p. 293) explica que a autodisciplina

é o objetivo da disciplina [e] passa por três fases: 1) experimentar os limites, por meio da exploração; 2) arrelhar os outros, para provocar neles um sentido claro do que está bem e do que não está; 3) interiorizar esses limites anteriormente desconhecidos.

A noção de disciplina também foi estudada por Durkheim (1984) em associação com o conceito de moral, definido como o conjunto de regras que determinam o comportamento.

O respeito mútuo entre o educador e a criança assume-se indispensável para a legitimação da disciplina, que deve ser apropriada às necessidades e interesses das crianças. Por esse motivo, é necessário promover o trabalho em grupo, o espírito democrático e o cooperativismo, tendo como fim último a autonomia e a responsabilidade social da criança (Estrela, 1992).

Deste modo, o desenvolvimento de comportamentos “disciplinados” incute na criança o apelo ao intelecto para aprender a “domesticar” os seus desejos mais inatos e a viver socialmente, Vale (2009, p. 133) citado por Bracinhos (2014, p. 10) refere que

(...) as crianças devem usar as competências cognitivas para perceber o mundo social, ter consciência dos padrões sociais aceitáveis e do seu uso nas diferentes situações. Só assim se podem desenvolver como indivíduos autônomos e conscientes das liberdades e dos limites.

No entanto, Brazelton (1995) refere que em todas as fases do desenvolvimento existem características no comportamento que aparentam ser muito agressivos, mas são comportamentos normais. O mesmo autor explica que as crianças na fase exploratória, que vai dos quatro meses aos seis anos, têm de tentar passar por estes comportamentos, tais como, poder morder, beliscar, utilizar linguagem imprópria, mentir ou roubar. Contudo se dermos demasiada importância, nesta fase pode-se tornar um reforço para estes comportamentos agressivos.

O autor divide a disciplina que se necessita possuir nas diferentes fases do desenvolvimento, dos três anos aos seis anos, algumas crianças lançam o que têm na mão ao chão ou podem destruí-las quando têm ataques de fúria. No final do dia, ou noutro momento do dia em que esteja cansada, a criança pode perder o controlo. O prazer de um comportamento tão agressivo aumenta a ansiedade, quando percebem o que fizeram (Brazelton, 1995).

Como refere Vinha (2001, p. 249) citado por Bracinhos (2014, p. 10), “ser disciplinado não significa ser treinado a obedecer, mas sim compreender as razões de se comportar de um modo ou de outro, de acordo com a situação, independentemente da presença de uma autoridade”. Uma pessoa que tem disciplina consegue “adiar o prazer, considera as necessidades dos outros, é assertiva mas não hostil e sabe tolerar o desconforto, quando

necessário” (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004 citado por Bracinhos, 2014, p. 10).

Brazelton e Sparrow (2013, p. 13) exemplificam do seguinte modo o interesse da disciplina para a criança

a disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança. O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles. Sabem que são amadas quando um pai se preocupa em lhes impor uma disciplina.

Como ilustram Brazelton e Sparrow (2013, p. 37), através da “capacidade de perceber a perspectiva do outro, a criança consegue ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas”. A criança deve perceber que na vida tudo vai ter uma altura certa e que é necessário suportar as frustrações e ser capaz de retardar as recompensas. Este procedimento “irá ajudá-la a perceber que existe um tempo para tudo, que nem sempre se pode ter tudo aquilo que se deseja, na hora em que se quer” (Delboni, 2009, p. 9 citado por Bracinhos, 2014, p. 16).

1.3. Limites

Entende-se “limites” como as fronteiras percebidas a não serem ultrapassadas nos comportamentos sociais, no respeito por si mesmo e pelo outro (La Taille, 1999).

Segundo Bracinhos (2014) criar limites fomenta o respeito pelo próximo e ajuda a socialização, ou seja, devem incluir-se na educação.

Na opinião de La Taille (2000) citado por Oliveira e Ribeiro (2012, p. 98) “educar uma criança não é apenas impor-lhe limites, mas sim ajudá-la cognitivamente e emocionalmente a ultrapassar estes limites, pois, se limite é mesmo limite, representa alguma linha que separa duas fronteiras distintas que precisa ser superada”.

Oliveira e Ribeiro (2012) relacionam o termo limites com a noção de indisciplina, desobediência, exigência de normas e do domínio dos impulsos infantis. Segundo Ferreira (2009) antigamente educava-se os filhos com uma orientação vertical, em que os pais usavam sua autoridade, de cima para baixo, sem haver questionamentos por parte dos filhos. A autora diz que, passado um tempo, as crianças e os adolescentes que foram atormentados pelo autoritarismo, quando foram pais, procederam de forma contrária, por reação, educando, em alguns casos, com a inexistência de regras e limites, apoiados na ideia de que se, se dissesse “não” à criança, esta poderia ficar traumatizada. O resultado desse modo de educar foram comportamentos antissociais.

Contudo, educar a criança para a não transgressão de limites não tem que ser nem deve ser repressivo. Ferreira (2009) explica que o 'não' causa frustração, sendo esta imprescindível ao adequado desenvolvimento psicológico. A frustração é essencial, segundo a autora, uma vez que não ultrapasse os níveis da tolerância já desenvolvidos pela criança, uma vez que o que causa trauma na criança é a frustração que está para além da capacidade de tolerância já adquirida pela criança. O que causa dano nas crianças é quando se exagera a dizer "sim" ou "não".

Quando existe falta de limites, como Zagury (2003) citado por Almasan e Álvaro (2006) explicam, a criança pode desenvolver um quadro de dificuldades, tais como, descontrolo emocional, histeria, ataques de raiva, dificuldade progressiva de aceitação de limites, distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades, incapacidade de concentração, dificuldade em acabar as tarefas, excitabilidade, baixo rendimento, agressões físicas quando é contrariado pelo outro, problemas de conduta e psiquiátricos (nos casos em que existe tendência para que tal aconteça).

Deste modo, quando as crianças são criadas sem limites adequados vão ter, no futuro, dificuldades na adaptação social (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004 citado por Bracinhas, 2014).

Segundo Zagury (2003) citado por Almasan e Álvaro (2006, p. 4) "quando uma criança não aprende a ter limites cresce com uma deformação na perceção do outro" pois apenas ela interessa, a sua vontade, o seu contentamento, a sua satisfação. Mas a privação de limites, também, origina angústia e incerteza, que por vezes, conduz a um comportamento desajustado e este comportamento, por conseguinte, criará mais angústia e também mais culpa, revolta, sensação de impotência e, por vezes, agressividade. No entanto, os pais devem ter limites, antes de transmiti-los, senão serão modelos desastrosos para os filhos.

La Taille (1999) compara a estruturação de limites com a capacidade da criança de socialização e convívio bem-sucedidos, de modo a que reconheça os seus próprios limites e os dos outros.

Ferreira (2009) explica que a enunciação de limites tem a ver com a obediência a regras e normas, num primeiro instante, mas a definição da moralidade é muito mais vasto.

Conforme Cortella e La Taille (2005) citado por Ferreira (2009, p. 15), uma atitude moral inclui "o respeito ao outro, respeito às necessidades e particularidades do outro, respeito aos demais pontos de vista, mas, também, na capacidade de pensar no bem comum". A estruturação de limites está exatamente envolvida na capacidade da criança de socialização e

no sucesso do convívio, de modo que ela possa identificar e pensar nos próprios limites e os limites dos que a rodeiam.

Outeiral (1994) pensa que limite indica criar uma área segura, em que a criança poderá expandir-se e desenvolva a sua criatividade com espontaneidade sem medos e ameaças. Deste modo, de acordo com o autor, os pais têm que criar limites compreensíveis e precisos, pois é isto que os filhos esperam deles.

A partir dos estudos de Piaget (1994), Ferreira (2009), referiu que a questão dos limites se relaciona com o desenvolvimento da moralidade na criança, a qual vai depender das relações sociais por ela vividas.

Piaget (1994, p. 298) citado por Ferreira (2009, p. 13) considera que

as relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral [...] Do ponto de vista intelectual, o respeito que a criança tem pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente.

A partir dos autores referidos entende-se que quando se medita na questão dos limites, referimo-nos a regras e normas como proibições e permissões, mas quando mostradas às crianças de forma extrema, no uso de poder vertical de influência, estas tornam-se imposições.

1.4. Regras

Segundo Bracinhas (2014) a vida social descreve-se como obediência a regras, ou seja, as crianças, desde os primeiros anos, convivem com comportamentos que são aceitáveis e com os que não são aceitáveis, por isso os pais e educadores devem esclarecer as regras de forma consistente. A designação de regras tem como objetivos “levar as crianças a aprender a viver de forma cooperativa com os outros, ensinar a distinguir o certo do errado e a protegê-los do perigo” (p. 12).

Segundo Marques (2011), as regras não só não traumatizam ninguém, como são importantes para as crianças saberem lidar com o “não”, tentando controlar a frustração e a contrariedade, bem como conhecer os seus limites.

Brazelton e Sparrow (2013) explicam que atualmente há várias teorias divergentes relativamente ao percurso certo para educar as crianças. Apesar de ser fundamental observar

cada criança na sua individualidade e de não existirem fórmulas educativas eficazes, é essencial criar regras e atitudes coerentes que passem segurança e tranquilidade à criança.

Segundo a teoria psicogenética de Piaget, a criança transita por diversos estágios até desenvolver a moralidade, o comportamento social e a interiorização das regras (1932/1965 in DeVries e Zan, 1994). A partir dos seus estudos, deduziu que a moral, em comparação com a inteligência, passa por uma evolução por sequências através de um processo em que existe interiorização de regras e valores, ou seja, desde o nascimento, a criança vive com regras, aprende com o passar do tempo a reconhecê-las, embora ainda não tenha desenvolvido a linguagem. É a partir da interação com o meio e dos vínculos afetivos que a criança vai, gradualmente, interiorizando as regras e os valores que orientam a vida em sociedade (idem).

A gestão de regras pelo educador e o modo como a criança lida com os limites possibilita-lhe que se adapte às regras sociais, porém, é relevante diferenciar autoritarismo e autoridade: o primeiro reporta-se à utilização de poder e do medo para controlar as crianças, enquanto o segundo apela ao respeito e à confiança mútua. A imposição de regras não tem nada a ver com que se tenha que ser mau, ao invés, as crianças devem compreender que as atitudes que os adultos têm para com eles, “são um ato de afeto, porque reagem melhor ao afeto do que à submissão à autoridade” (Delboni, 2009 citado por Bracinhos, 2014, p. 15). Logo, é essencial mostrar às crianças que a “imposição de limites é um ato de amor e transmitir-lhes segurança, recorrendo a uma educação positiva e onde se valorize as crianças e os seus esforços, de modo a que se tornem pessoas equilibradas” (Bracinhos, 2014, p. 15).

Bracinhos (2014) refere que a maturação biológica da criança e a qualidade das suas relações sociais vão ajudando a interiorização de regras e as relações que eram assentes na obediência, alteram-se, sendo recíprocas e de respeito mútuo na fase da autonomia. O convite para determinar regras por parte das crianças é o meio a partir do qual se “pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia” (DeVries e Zan, 1998, p. 137 citado por Bracinhos, 2014, p. 15). Contudo, para a criança interiorizar a norma e a compreender é preciso esclarecer os motivos das regras e o que acontece se não as cumprirem, referindo a segurança e o respeito (Bracinhos, 2014).

Frequentemente cumprir as normas é relacionado “à obediência ao adulto, ao medo de perder o amor, de ser punido, de ser descoberto, ou ao desejo de receber algo em troca do bom comportamento” (Vinha, 2003, p. 4). No entanto com o passar do tempo, o mesmo autor refere que, os castigos e as recompensas vão deixando de ter poder e a criança perde a vontade de acatar as normas, porque os seus desejos não se realizaram, consequentemente, a criança deve entender o motivo pela qual as normas aparecem e o adulto tem um papel

essencial nesta aprendizagem, pois é ele que vai fazê-la perceber o bem-estar de acatar as regras e o resultado do seu incumprimento (idem).

Geralmente, entre os três e os cinco anos, as crianças, na sua maioria, já são capazes de aceitar a realidade e os limites, procedendo de forma a conquistar o consentimento dos outros. Apesar disso, ainda não interiorizaram todas as regras, são ingênuas e nem sempre o seu julgamento é o melhor. Por este motivo, necessitam de ter adultos que sejam bons modelos para poderem ajustar o seu comportamento (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004 citado por Bracinhos, 2014). Quando as crianças entram para a creche e para o jardim-de-infância é uma altura importante para a socialização, originando partilha de experiências com outros adultos e crianças mas também para interiorizar regras impostas na sala e com os colegas. Deste modo como o comportamento das crianças é originado à semelhança do seu modelo, quando algum colega exhibe um comportamento incorreto, as crianças chamam-lhes à atenção, imitando o seu modelo (Pequicho e Filipe, 2007).

Diversos estudos sobre o comportamento infantil, como explica Bracinhos (2014), demonstram que as crianças, desde cedo, cumprem bem as regras, mas estas têm que ser simples, elaboradas de modo gradual e relativamente flexível. Schmidt e Tomasello (2012) citado por Bracinhos (2014) realizaram um estudo com o objetivo de analisarem o modo como as crianças usam as regras essenciais e de conhecer a ocasião em que não veem a regra como algo obrigatório pela autoridade.

quando expostas a um fantoche que agia em desacordo com as regras, grande parte das crianças de dois e três anos opôs-se à transgressão das regras. As crianças de três anos referiram mesmo como era proceder para agir corretamente (p. 16).

Brazelton e Sparrow (2013) consideram que os dados descritos, que a influência do meio sociomoral no desenvolvimento da criança e que o “não” são fundamentais, nomeadamente se tiver em consideração que as crianças mais pequenas consomem mais tempo a aprender as regras. Conforme afirma Delboni (2009, p. 9) citado por Bracinhos (2014, p. 17), o “não – firme – que vem de quem nos ama, é uma forma de preparação para as frustrações futuras”.

Finalmente Moreira (1999) fala da utilidade dos jogos apoiados em regras para gerir as relações sociais. Este tipo de jogos tem como objetivo remeter para o crescimento social por meio da espontaneidade e da interação entre o grupo. O seu uso diminui o egocentrismo e fomenta o desenvolvimento das capacidades cognitivas. A interação com os pares a partir do jogo conduz a um maior equilíbrio entre a competição e a conveniência de cooperarem entre si. O jogo fornece, ao desenvolver a aquisição das regras sociais, para adquirir conhecimentos e convicções culturais que lhe possibilitam resolver problemas e possuir comportamentos

sociais mais aceitáveis (Liublinskaia, 1979 citado por Bracinhos, 2014). Deste modo a criança vai da individualidade para a socialização com o outro.

1.5. Lugar da família e da escola no estabelecimento de limites e regras

A Educação Pré-Escolar é definida na Lei de Bases do Sistema Educativo como complementar da ação da família. Logo é de crucial importância a harmonização dos dois contextos de referência para a criança.

Del Prette e Del Prette (2001) citados por Haslinger, Spohr e Dotto (2012) referem que as crianças em contexto familiar e escolar vão aprendendo os diversos papéis que existem na sociedade onde pertencem, em que a família é o primeiro grupo social e a escola o segundo, principiando um extenso processo de aprendizagem e convivência social.

Del Prette e Del Prette (2008) falam de como é fundamental considerar as pessoas no contexto formal, tais como, educadores e professores mas, também, no contexto informal, como a família, para todos juntos poderem ajudar e apoiar a criança no desenvolvimento da aquisição de limites e regras.

As crianças atualmente iniciam a sua vida escolar mais cedo, é delicado imaginar que a família e a escola não desempenhem, juntas, papéis principais na estruturação dos limites. No entanto para Pedroso (2008) explica que a família e a escola têm papéis diversificados.

Cortella e La Taille (2005) citado por Ferreira (2009) sustentam que a escola complementa a socialização que se inicia no ambiente familiar, na qual a criança tem a primeira ligação com o mundo das regras e o mundo dos valores.

1.5.1. A família

Ferreira (2009, p. 16) considera “a família como a sede da socialização”, porque é a primeira instituição social, em que a criança interage, ou seja, a família vai ser o lugar onde os valores e as normas sociais vão sendo passados de uns para os outros.

Bee (1996) refere que cada pessoa, após o nascimento, inicia a aprendizagem de princípios próprios para dar resposta às pessoas e ao meio ambiente. Cada um de nós responde ao que está à nossa volta, decorrendo da nossa personalidade, ou seja, crianças que sejam muito introvertidas optam por atividades em que não tenham que se relacionar com outros enquanto os mais extrovertidos preferem jogos que tenham contato com outros.

Quando se questiona sobre os limites que se devem criar às crianças, o mesmo autor refere que o assunto se torna complexo pois, por vezes, os pais quando não sabem como lidar com algumas circunstâncias, falham na altura de criar limites ou na hora de dar recompensas, ou seja, atualmente, como os pais passam pouco tempo com os filhos devido ao trabalho, querem cativar as crianças, de forma menos boa, tendendo a fazer-lhes as vontades ou a retirarem o castigo mais cedo, ficando os filhos sem limites.

Zagury (2003) citado por Almasan e Álvaro (2006) refere que impor limites é uma forma de auxiliar a criança a modelar o seu comportamento, sem ferir a sua autoestima. A perceção e a determinação dos pais, no controlo de comportamentos menos adequados, mais a capacidade de autocontrolo que a criança tem e o desenvolvimento da maturidade, originam uma substituição progressiva das ações impulsivas que não são aceitáveis por ações adaptadas, mas também tem que se mostrar à criança que os seus direitos acabam quando se iniciam os direitos dos outros; deve-se dizer que “sim” sempre que seja possível mas dizer “não” sempre que for necessário, existem ações que podem fazer e outras que não; deve-se ensinar a resolver pequenas frustrações pois, assim no futuro os problemas que lhes aparecerem, vão conseguir superá-los com maturidade e equilíbrio.

Segundo Felipe (2004, p. 29) citado por Ferreira (2009, p. 13)

as famílias, com sua importante função na educação dos filhos, não se sentem em condições de trabalhar limites com os filhos, ou por não saber como orientá-los, ou por não querer educá-los como fora antigamente por seus pais. Muitos acabam permitindo tudo, sem regras ou combinações, deixando as crianças à sua própria vontade [...] afinal, qual é a importância para as crianças de construírem limites?

Rousseau (2004, p. 21) citado por Bracinhas (2014, p. 17) explica que a administração de regras é o que faz com que as pessoas sejam livres

os pais fracos, que cedem a todos os pedidos do filho, longe de respeitar a sua liberdade, corrompem-na, longe de fazer dele um ser livre, submetem-no às suas fantasias e mais tarde às suas paixões. O mais grave não é que eles próprios se tornem escravos do filho, o pior é que fazem dele um escravo.

Benchaya (2003), também fala neste assunto, pois os pais, ou quem fica com as crianças, ao não terem tanto tempo para os filhos ou para as crianças, com a rotina e a pressa do dia-a-dia vão possibilitar que os filhos estejam mais livres, tornando-os mais solitários e sem limites. Como resultado podem criar crianças sem limites, agressivas e egoístas que, quando chegam a adultas, têm complicações e modificam os seus comportamentos pois ao viverem em sociedade, vão discriminar e impingir os seus deveres em do respeito ao outro.

Segundo Zagury (2003) citado por Almasan e Álvaro (2006), os limites têm um papel no desenvolvimento da criança, nos comportamentos adequados ou não numa circunstância mas, igualmente, no que se refere aos valores que, no futuro, vão orientar as decisões que vai tomar, a respeito do que é certo ou errado. Contudo, essa função é difícil, porque obriga que

os pais estejam confiantes do que estão a realizar, realizem de modo coerente com o que explicam e satisfaçam as promessas que fazem. Por este motivo, deve-se encorajar o diálogo com as crianças e com os adolescentes. Deste modo, educar começa a ser uma relação de prazer entre pais e filhos e não um peso complicado de ser transportado.

Uma das características das crianças é que o seu desejo seja infinito, em que imaginam de “tudo querer e de tudo poder” como Zagury (2003) citado por Almasan e Álvaro (2006, p. 5) refere. Apenas com o desenvolvimento e através da ajuda do adulto e se a criança tiver limites, é que a criança consegue ir aprendendo a reduzir determinados desejos, a mudar o que está errado pelo que está certo, a reconhecer que há alturas para tudo e que, apesar de algo ser agradável, em qualquer altura pode ser necessário ser posto de lado e trocado por outra atividade. No entanto, da mesma forma que as crianças o fazem, é essencial que os adultos sejam capazes de reconhecer os limites e as frustrações da vida, encarando as particularidades da realidade, isto é, consiga entender que “frustrar o filho (dar limites) não é ser “mau”, e sim, dar-lhe proteção e cuidado. Se isto não está sendo possível, as “regras” de como educar e castigar acabam falhando” como refere Zagury (2003) citado por Almasan e Álvaro (2006, p. 5).

Brazelton (1995) refere que, para crianças com idades entre os três e os seis anos, os pais podem disciplinar deste modo

primeiro, façam que a criança entenda que não pode fazer isso – que não o permitirão, se conseguirem ajudá-la a evitá-lo a tempo. Abracem-na com força para que ela sossegue e recupere o controlo. Sentem-se com ela ao colo até estar suficientemente calma para vos ouvir. Depois, conversem com ela sobre o motivo que a levou a fazer isso, por que razão não pode fazê-lo, e que sabem que ela se sente muito infeliz com este seu acto destruidor e descontrolado. Assegurem-lhe que tentarão ajudá-la antes de ela perder o controlo. Peçam-lhe que vos diga o que poderão fazer para a deter. Se as suas sugestões resultarem, confiem nela. Isto ajudá-la-á a melhorar o seu comportamento (p. 297).

1.5.2. A Escola

Segundo Ferreira (2009), a escola é encarregue do desenvolvimento do conhecimento formal, mas também exerce um papel indispensável na formação dos limites infantis.

As interações sociais que o indivíduo vive no seu contexto familiar podem beneficiar o desenvolvimento de valores éticos mas também pode haver um enfraquecimento social e moral. Deste modo a escola tem um papel necessário de superação no processo de desenvolvimento moral nas crianças, pois é uma organização socializadora. Por isso, esta necessita ter cautela com a seleção e o uso de métodos, porque estes “podem contribuir positiva ou negativamente nos tipos de relações e, consequentemente, na formação moral dos sujeitos envolvidos” (Ferreira, 2009, p. 17).

Para a autora é importante que a questão dos limites seja, sempre, falada entre a família e a escola. A cooperação da família é muito útil para o melhor entendimento das crianças na escola. É fundamental que exista um acordo entre família e escola, escolhendo-se atitudes idênticas em relação a alguns acontecimentos, tais como, se surgem violações de regras.

Oliveira e Ribeiro (2009) concordam com Ferreira (2009) quando esta se refere que a escola desempenha um papel essencial conjuntamente com a família no processo educativo das crianças.

[...] tem a obrigação de prover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados, organizados para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade (Craidy e Kaercher, 2001, p.16 citado por Oliveira e Ribeiro, 2009, p. 101).

As escolas deviam promover uma educação continuada de seus funcionários explicando o tema Limites/Desenvolvimento Moral, refere a autora Ferreira (2009), tentar promover palestras e seminários confrontando este tema, para educadores mas, também para os pais e para a comunidade escolar. É importante que haja uma ótima relação entre famílias e escola, devendo existir respeito e valorização por ambas as partes, ou seja, a família necessita dar mais valor ao serviço da escola mas a escola, também, tem de reconhecer o valor e respeitar mais os valores e culturas de cada criança/família, explica a autora.

Zabalza (2000, p. 22) citado por Ferreira (2009, p. 18), "os valores que possuímos nem sempre são coincidentes com os de outras pessoas e, em muitos casos, podem dar lugar a divisões e controvérsias na comunidade educativa".

Na opinião de Cortella e La Taille (2005) citado por Ferreira (2009), a escola, por se organizar num espaço essencial para trocas sociais, tem a responsabilidade de educar os alunos para a convivência, para a integração ao espaço público e para o exercício da cidadania.

Oliveira e Ribeiro (2009) explicam que muitas escolas conservam ainda o modelo unilateral de relação entre educador/criança, em que exigem respeito perante a figura do educador, em que existe estipulação de regras e no qual se espera a obediência por parte das crianças, se não acontecer, usa-se as punições e as recompensas. Os mesmos autores dizem que se conhecem as consequências afetivas e emocionais causadas nas crianças por este sistema de punições e recompensas e deste modo, estas ficam crianças reprimidas e impedidas de conseguir comportar-se autonomamente, não têm em atenção os sentimentos das crianças, pois não existem trocas com o educador, mas somente obediência extrema.

Na construção de limites, o papel do educador, vai para além de atos mecânicos, no entanto a sua figura deve desempenhar um exemplo para as crianças, pois a maior parte dos comportamentos das crianças é aprendida e desenvolvida, recorrendo à imitação e à

reprodução dos gestos e atitudes dos seus educadores “[...] pais e educadores devem estimular as crianças nas suas tentativas e experiências, acompanhá-las de forma positiva nas suas atividades e descobertas, transmitir-lhes confiança” (Vergés e Sana, 2009, p. 57 citado por Oliveira e Ribeiro, 2009, p. 102).

Os mesmos autores referem que deve existir respeito mútuo entre educador/criança, enquanto motivo essencial para a construção dos valores e dos limites. Deste modo, tal como, o afeto, como forma de exprimir o carinho no quotidiano escolar, ajuda as crianças a respeitarem as regras traçadas em sala, ou seja, é fundamental que o educador dê carinho e atenção para as crianças, pois a forma como o educador constrói os limites e as regras serão estabelecidos e respeitados, isto é, as crianças vão reagir da mesma forma e vão cumprir as regras mas se o educador for autoritário, as crianças tentam encontrar o seu espaço, a partir da indisciplina.

No entanto, segundo os autores, a manifestação de carinho na conceção dos limites não se traduz em dizer sempre sim, mas é exatamente ser capaz de dizer não e compreender que a criança obedecerá se for corrigido, respeitando a atitude do educador e com o tempo a sua moral será estruturada.

Piaget (1932, p. 173) citado por Matta (2001, p. 295) fala no mesmo assunto pois afirma que “(...) a necessidade de afecto recíproco é a condição primária da vida moral, ou seja, Piaget (1932), Wright (1983) citado por Matta (2001) explica a definição da moralidade como modo de regular as relações entre cada um de nós, devendo basear-se em princípios de igualdade de direitos básicos e o respeito pelo outro.

No entanto a falha na convicção dos educadores e o excesso de liberdade nas crianças levam a uma menor tolerância em relação às frustrações e às contrariedades da vida (Bracinhas, 2014).

A moral do ser é desenvolvida a partir da obediência às regras sociais que existem no meio onde está inserido, tal como Piaget (1994) citado por Oliveira e Ribeiro (2009) referem mas também Piaget (1932) citado por Matta (2001) refere que o desenvolvimento moral não se desenrola na satisfação de interesses e desejos pessoais, nem na obediência a receitas sociais (moral heterónoma), mas para reconhecer autonomamente uma obrigação moral, por exemplo, se devo ou não fazer algo. O autor diz que há duas fases distintas mas que, ao mesmo tempo, se vão completar na constituição do desenvolvimento moral, sendo estas a heteronomia e a autonomia. A heteronomia é vista como a moral prejudicial, pois tem a ver com ações exercidas pelas crianças como realização a algo que foi antecipadamente constituído pelo educador ou algum adulto de referência, em que respeita unicamente este

modelo de autoridade e em que as regras são realizadas, embora estas não tenham sido internalizadas. A autonomia, para ser desempenhada obriga a um maior amadurecimento, pois as regras começam a ser determinadas e respeitadas a partir do consentimento mútuo. Existe por parte das crianças o cumprimento das regras e a valorização destas, quaisquer que sejam as suas consequências (Piaget, 1994 citado por Oliveira e Ribeiro, 2009).

Segundo Turiel et al. (Turiel, 1983; Turiel e Davidson, 1986; Turiel, Killen e Helwig, 1987) citado por Matta (2001) é admissível diferenciar dois domínios no estudo de desenvolvimento moral (o moral e o convencional), ou seja, os conceitos morais e justiça abrangem um conjunto de regras de carácter normativo e ético, podendo colocar em jogo a justiça e o bem-estar dos outros mas as convenções sociais encaminham e orientam a atividade social. Matta (2001) refere também que existem muitos estudos que nos demonstram que as crianças diferenciam, a partir dos três anos, os dois domínios, o moral e o convencional, embora as avaliações e os juízos que realizam não são precisamente distintos, resultando das circunstâncias que sugerem para avaliação, ou seja, sabem que é mais grave infringir uma regra moral, tal como, roubar ou magoar alguém, do que quando não respeitam uma regra social, tal como, passar um sinal vermelho ou não levar a bata para o colégio.

Brasil (1998, p. 11) citado por Oliveira e Ribeiro (2009, p. 103) explica

o desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

Relativo à citação anterior, conforme Recnei (1998) citado por Oliveira e Ribeiro (2009), refere que a criança aprende a agir com autonomia desde que começa a relacionar-se com o outro e começa a entender as diversidades que existem nas pessoas. Bem como, segundo Rangel (1992) citado por Oliveira e Ribeiro (2009, p. 103), a partir das colaborações sucedidas no convívio do grupo a criança desenvolve o pensamento operativo concreto que permite “sair do seu ponto de vista egocêntrico e se colocar no ponto de vista dos outros, internalizando uma nova compreensão da realidade”.

Constata-se mais uma vez com Recnei (1998, p. 15) citado por Oliveira e Ribeiro (2009, p. 103), com o intuito de que as crianças consigam transitar da fase heterónoma para a autónoma “é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções”.

1.6. Abordagem pedagógica relativamente à formulação e implementação de regras

Spodek e Saracho (1998) referem que os educadores de infância, têm que se lembrar da questão emocional, mas devem usar uma abordagem que se baseie na utilização da causa e que impulse as competências sociais da criança, para lhe possibilitar perceber o que querem delas a partir da reprodução das regras até ao momento que as crianças já as tenham interiorizado. As aprendizagens sociais são adquiridas e reforçadas por meio da interação, entre adulto/criança e as crianças, em que os educadores tentem ser modelos de aprendizagem e agir de modo coerente.

Portugal e Laevers (2010) referem também que quando se trabalha as emoções se ajuda as crianças a entenderem melhor os acontecimentos sociais, aprendendo a enfrentar os conflitos de um modo mais positivo, pois aprendem a colocar-se no papel do outro e a refletir as suas vivências quando tomam decisões.

O educador deve criar limites determinados de comportamento, em que explica francamente, redizendo as vezes que forem precisas as instruções, para que a criança fique a conhecer os comportamentos desejados. Assim sendo, é essencial não só saber as regras mas compreender também o seu porquê, mesmo que seja de um modo gradual. Para além disso, as crianças imitam os adultos para aprender e, nesse seguimento, deve-se ceder a possibilidade de observar e imitar comportamentos apropriados. No entanto, é indispensável adequar as estratégias escolhidas ao nível de desenvolvimento das crianças e às suas necessidades, sustentando a consistência comportamental mas não a inflexibilidade (Spodek e Saracho, 1998; Vale, 2009 citado por Bracinhas, 2014).

A “disciplina envolve a modelagem total do caráter da criança” (Drescher, 1999 in Oliveira s. d. citado por Bracinhas, 2014, p. 11) e, assim, as atitudes positivas, tais como os elogios, produzem mais resultados, do que as atitudes negativas tais como, a humilhação e a ironia. Se a finalidade da disciplina é “ajudar a criança a organizar-se, a interiorizar regras e a adquirir padrões comportamentais apropriados, uma disciplina efetiva não pode instigar a vergonha, a culpa, a sensação de abandono ou a perda de confiança” (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004 citado por Bracinhas, 2014, p. 11). A produção de uma disciplina existente é o respeito mútuo, ou seja, a criança precisa respeitar a autoridade do adulto e os direitos deste, no entanto o adulto também deve respeitar a criança. Usar a humilhação como meio de disciplina não demonstra o respeito da criança pelo adulto (idem).

Brazelton e Sparrow (2013) referem que verbalizar um “não” a uma criança é uma condição decisória para o seu decurso de construir o mundo e para integrar-se na sociedade. Atualmente, porém, observam-se pais que não colocam limites nem regras às crianças, complicando a tarefa do educador de infância. Estes cuidados especiais que os pais usam com os filhos foram determinados, na maior parte, pela linguagem dos psicólogos, que, ao longo de muito tempo, avisaram para os riscos de traumatizar as crianças. Todavia, não salientaram o facto de impor limites ser organizador na personalidade das crianças no decurso da sua socialização.

Cada vez que uma criança não respeita uma regra, é obrigatório indicar instantaneamente o comportamento desejado à criança. Os pais e os educadores, são os modelos para as crianças, por isso devem estar alerta aos seus comportamentos e ser coesos, isto é, quando retificamos um comportamento e não atuamos em concordância, a criança não respeitará as regras, porque o que se observa é muito mais marcante do que o que vai escutar. Para além disso, deve-se responsabilizar a criança pelos seus atos sejam eles corretos ou não e não se deve culpabilizar a criança. A criança deve também perceber que o corretivo é direcionado ao comportamento e não à criança, por isso deve ser realizado com confiança e amor. Sempre que se executam as consequências, estas são curtas e executadas logo que seja permissível, sem que se iniciem discussões ou conflitos verbais com a criança na altura do processo de correção. O abuso verbal não é menos grave que a punição física (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004 citado por Bracinhas, 2014).

Como salientam Brazelton e Sparrow (2013, pp. 66-67), às vezes o silêncio também é uma forma certa de chamar a atenção da criança face a comportamentos não desejados

o silêncio pode ser uma técnica importante de disciplina. As crianças estão constantemente a ser advertidas acerca do que podem e não podem fazer. Quando esta expectativa é quebrada pelo silêncio, a criança percebe que a situação é séria. Vai desejar estabelecer de novo a comunicação. Depois do silêncio, talvez seja necessária uma breve explicação.

Segundo Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society (2004) citado por Bracinhas (2014, p. 18), existem algumas maneiras de utilizar as regras e limites para criar uma disciplina efetiva

reforçar o comportamento desejável; evitar fazer ameaças sem consequências, porque podem reforçar o comportamento indesejado; aplicar as regras de forma consistente; aplicar limites moderados e consistentes, com consequências realísticas; definir comportamentos aceitáveis que sejam alcançáveis; priorizar as regras, dando preferência à segurança, depois à correção de comportamentos que ameacem os outros, e depois ao comportamento relacionado com o seu temperamento; permitir que a criança expresse o seu temperamento e a sua individualidade. A aprovação e o elogio são os motivadores mais poderosos para o bom comportamento.

Pode colocar-se cartazes dispersos pela sala com desenhos e/ou imagens elucidativas das regras ou dos limites e “uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem exceção, inclusive pelo professor” (Vinha, 2001, p. 241 citado por Bracinhas, 2014, p. 18).

1.7. Perfil do educador de infância como mediador de competências sociais

O educador tem como função de “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), pois os principais responsáveis pela educação das crianças são os pais. Deste modo o educador ajuda a construir uma conceção, em que o trabalho educativo é aperfeiçoado ao partilhar ideias e experiências entre os adultos da instituição e as famílias.

Formosinho et al. (1996, p. 80) explica que no decorrer dos anos, “a criança vai desenvolvendo o processo de aprendizagem e os adultos envolvidos (...) têm um papel fundamental”. As práticas educativas devem estar adaptadas às capacidades e conveniências da criança e os adultos podem “oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras (...), ou modelos de comportamentos sociais que podem ser pouco claros para as crianças e até contraditórios” (idem).

Alarcão (2001) já refere que a escola não é apenas um sítio para preparar a criança para a vida mas também se torna a própria vida, a partir da qual a criança experimenta momentos de cidadania. Assim, o educador necessita apoiar e desenvolver cidadãos livres, responsáveis, solidários e respeitadores. Então o respetivo espaço da sala e os materiais devem estar ordenados e organizados de modo a poder representar um meio propenso ao desenvolvimento cívico da criança, pois “antes de ser um local de aprendizagem, [é] um espaço de vida que pertence à própria vida e com ela se mistura” (Mendonça, 2000, p. 40 citado por Bracinhas, 2014, p. 34). Amado e Freire (2005, p. 314) citados por Montês, Gaspar e Piscalho (2010, p. 44) concordam com Alarcão (2001) e também referem que “um dos papéis do professor é contribuir (...) para a formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade, mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões”.

Segundo as OCEPE (1997), o educador é um mediador do processo educativo, que promove a partilha de experiências de todas as crianças e as opiniões de cada uma delas no contexto educativo, assim um dos papéis que lhe é conferido é o de conceber um ambiente interpessoal, reforçando e fortalecendo as competências sociais da criança, respeitando a

disciplina e as regras, mas também para a preparar para a vida. Este deve estimular as crianças a relacionar-se com o meio que a envolve mas, também com o grupo social estendido, de forma a permitir uma aprendizagem da sociedade democrática, com variadas conjunturas que permitam a aquisição de conhecimento, atenção e respeito mútuo das crianças.

Enquanto Vale (2009) citado por Bracinhos (2014) refere que o educador de infância tem o papel de mediador das atividades educativas, mas também deve agir como um observador pois vai recolher informação e monitorizar as competências sociais das crianças. Deste modo, pode-se reconhecer e perceber dificuldades latentes de desenvolvimento social, pelo que se deverá adequar as estratégias pedagógicas que possam ajudar a vencer os problemas que as crianças possam ter, no que diz respeito ao comportamento e sobretudo em relação à sua vertente social.

É importante criar um ambiente aberto mas assente em regras, limites e normas, pelo que o educador deve ser capaz de exercer a sua autoridade conservando o respeito pela criança, que deve conseguir expor-se sem ser sentenciada pelo educador ou pelas crianças (Estrela, 1992, p. 42).

Os objetivos pedagógicos centrais decretados para a educação pré-escolar são citados no Decreto-Lei 5/97 de 10 de fevereiro de 1997, artigo 10º, resumindo os objetivos essenciais do educador de infância

promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; (...) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; (...) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. Por conseguinte, é da competência do educador gerir os meios educativos necessários ao desenvolvimento integral da criança (psicomotor, cognitivo, socio afetivo, comunicativo e moral), assumindo uma postura reflexiva, acompanhando a evolução da criança e estabelecendo parcerias com os pais, de modo a criar uma ação educativa integrada. O processo educativo deve ser coletivo, mediante um contacto dialógico com a família e uma avaliação constante.

Weisz (2002) explica que para que haja sucesso no processo ensino-aprendizagem é crucial que os educadores tenham noção da sua função de mediador/facilitador entre as crianças e o conhecimento, empenhando-se afetiva e efetivamente com essa função, exigindo assim competências científicas e humanas.

Interessa assegurar a necessidade de criar diversas estratégias de gestão da sala, de modo a possibilitar que haja sucesso nas crianças (Paulo, 2011).

A gestão das salas com melhor qualidade, mais apropriadas aos desejos das crianças e às imposições da sociedade em que habitamos, necessita de uma reflexão detalhada e estratégias

fundamentadas para ajudar num aperfeiçoamento fundamental da educação das crianças em geral (Leite, 2001).

Segundo Estrela (1994), o educador precisa de observar cada instante do seu grupo para conseguir estar pronto para lidar em cada circunstância. Ao reconhecer como pode modificar comportamentos, é capaz de também selecionar estratégias ajustadas a objetivos delimitados.

Paulo (2011) refere que o educador precisa conseguir “elaborar” estratégias apropriadas para motivar as crianças, mas também lhe cabe desenvolver a FPS e a educação para a cidadania.

Neves (1987, p. 17) citado por Teixeira (2014, p. 43) refere que “A motivação é um factor decisivo no processo de aprendizagem”. Assim, a seleção de estratégias na prática pedagógica é essencial pois pode ou não motivar o grupo. Segundo Font (2007, p. 32) citado por Teixeira (2014, p. 43), o educador deve ter cuidado com as decisões que toma no que diz respeito ao currículo e ainda pode ter em atenção os contextos, dado que as estratégias são um indicador das ações a executar, devido a que estas “(...) são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem”. Neste sentido, é fundamental que as crianças estejam motivadas para realizarem as atividades e para as aprendizagens, pois a motivação é o início para o sucesso, como refere Neves (1987, p. 17) citado por Teixeira (2014, p. 43), “A motivação é um factor decisivo no processo de aprendizagem”.

Capítulo II - Problematização e Metodologia

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Com a integração na sala de estágio como par pedagógico, rapidamente constatámos a existência de conflitos e problemas relacionais entre as crianças e também nas interações criança-adulto, causadas pela ausência de regras.

Esta dificuldade a que era necessário dar uma resposta pedagogicamente refletida levou à identificação da seguinte questão de estudo: Que estratégias são consideradas eficazes para implementação de regras a crianças de três anos?

Com vista a obter resposta a este problema, colocámos as seguintes questões orientadoras da investigação:

- Será que é importante implementar regras, desde cedo, às crianças?
- Será que é importante, desde cedo, criar limites na criança?
- Quais são as melhores estratégias para a implementação de regras e limites a crianças de três anos em contextos educativos?

As duas primeiras questões encontram resposta no quadro teórico convocado, na observação e conhecimento do grupo. A última questão situa-se no âmbito do planeamento e da experimentação. A identificação e vivência das regras selecionadas e das estratégias mais significativas possibilitaram registar o processo e as diferenças sentidas no desempenho das crianças no grupo até final da investigação.

Deste modo delinearão-se objetivos que possibilitassem obter respostas para a problemática em estudo:

- Perceber a necessidade da implementação de regras e limites em crianças de idade pré-escolar;
- Identificar um conjunto de estratégias significativas nas práticas educativas para a implementação de regras e limites.

2.2. Paradigma Interpretativo

A investigação realizou-se no convívio direto com as crianças, o educador de infância cooperante e a assistente operacional (auxiliar da sala), nos seus espaços e nos lugares onde

desenvolvem a sua ação quotidiana, com observação das suas práticas educativas. Por ponderarmos que a abordagem qualitativa está ligada com a abordagem interpretativa e porque não existe somente uma interpretação que seja objetiva da realidade, mas sim de muitas realidades conforme quem as estiver a interpretar, adotamos que esta investigação se encaixa no paradigma interpretativo pois “decorre no cenário natural, é descritiva e centrada no significado e nas questões emergentes” (Vasconcelos, 1997, p. 42 citado por Castilho, 2011, p. 99).

Recorreu-se à metodologia qualitativa para a investigação como método que reúne variadas estratégias que têm características definidas:

os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. As questões investigadas não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade em contexto natural (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16).

Para se conhecer melhor os indivíduos que se estão a estudar, a nível do seu pensamento, utilizamos dados descritivos, provenientes dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados.

2.3. Investigação Ação

De modo a aprofundar e a compreender, analisando, interpretando e vivenciando o quotidiano da sala, foi fácil compreender a forma como o educador de infância responsável por esse grupo elaborava e desenvolvia a sua prática pedagógica nas várias áreas, tal como, também o mesmo procedia em relação às regras dentro e fora da sala, transformando-se este no ponto fulcral a investigar.

Conforme o quotidiano se foi desenvolvendo e onde se desenrolou a ação pedagógica planeada, posteriormente refletida e avaliada, foi imprescindível constituir uma relação entre a teoria e a prática, para responder aos desafios que apareciam do próprio contexto. Pascal e Bertram (1999, p. 7) citado por Fitas (2012, p. 42) refere que “Os educadores de infância também se tornam investigadores, participantes dos seus próprios contextos educativos. Isto dá-lhes credibilidade e contribui para eliminar as barreiras que existem entre a investigação e a prática”. Ajudou-nos, também, a desenvolver a prática fundamentada num processo em que nos estávamos sempre a questionar acerca da relação entre a teoria e a prática, em que estas nos dão resposta.

Segundo Fitas (2012, p. 42) o desenvolvimento constante de atitudes e competências no contexto educativo, a partir de “procedimentos metodológicos e colaborativos, pode ser designado como investigação-ação (IA)” pois a IA é uma investigação do quotidiano da sala

acompanhada pelas pessoas que estão incluídas e que representam dois papéis (o de investigador e o de participante).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a IA baseia-se numa metodologia que se desenrola em quatro fases, denominadas planificação, ação, observação e reflexão. Realizamos o que os autores recomendam, ou seja, definimos primeiro o problema que queríamos resolver, seguindo-se a fase em que se realizou a execução do plano de ação e posteriormente, implementou-se o plano de ação e a seguir realizou-se o tratamento a partir da observação, por fim se fez uma reflexão de tudo o que se observou.

Adotámos a orientação aconselhada por Máximo-Esteves (2008) citado por Fitas (2012) no início da investigação, mas ao longo do percurso, foi necessário “focalizarmos” o contexto do jardim-de-infância, a sala e o grupo que foi investigado. “Focar significa seleccionar, isto é, decidir o que escolher e o que rejeitar” (Fitas, 2012, p. 46). Foi também necessário “tornar o familiar estranho” (Máximo-Esteves, 2008, p. 85 citado por Fitas, 2012, p. 46) pretendemos apoiar a “rotina e desocultar o que se esconde sob os gestos (...) e usar um diário” para o registo das notas de campo a fim da observação no contexto em estudo (idem).

Posteriormente a recolher a informação, com a ajuda da observação, das notas de campo, iremos analisar a informação recolhida, através da redução e exposição de dados e a extração de conclusões, de acordo com Aires (2011).

2.4. Caraterização do Contexto e Participantes

Esta investigação foi realizada numa instituição, situada no concelho de Cascais, com as valências creche com berçário, pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, com ATL para jovens, componente de apoio à família, resultado da parceria com o Instituto de Segurança Social e o Ministério da Educação. O regime jurídico pertence ao Decreto-Lei nº 119/83 de 25 de fevereiro do estatuto das IPSS’S.

O grupo participante no estudo é constituído por vinte e cinco crianças, catorze do género masculino e onze do feminino. Em termos etários é de realçar a existência de alguma discrepância, pois três crianças iniciaram o ano letivo ainda com dois anos de idade e os restantes já terem os três anos, alguns muito próximo de completar os quatro.

Este grupo é acompanhado por dois adultos, o educador e auxiliar responsáveis.¹

¹ Anexos A e C – Tabelas 1 e 6

2.4.1. Diagnóstico dos problemas e das potencialidades reais

Segundo o Plano Curricular de Turma (PCT), um número significativo de crianças do grupo, precisa ainda de organização e interiorização de regras, fundamentais para o seu desenvolvimento, de forma transversal em todas as áreas curriculares.

O período de observação permitiu-nos constatar que a pouca referência a regras de gestão do grupo originava muitos conflitos, que se podiam identificar como competências de FPS, tais como, “partilhar o espaço”, “partilhar os brinquedos/materiais”, “respeitar a sua vez de falar”, “respeitar o outro”, “respeitar as deslocações”, “saber escutar”, “respeitar o espaço”. Estes conflitos originavam muitas vezes situações de agressividade entre as crianças, principalmente nas deslocações para fora do espaço da sala. Também se observava um ruído muito exacerbado dentro da sala, mesmo durante as atividades, fruto das discussões e conflitos. Assim como nos momentos de arrumação, em que as crianças não só não conseguiam realizar as tarefas com sucesso, como demonstravam grande dependência dos adultos.

Por fim é relevante mencionar que existe uma criança, com uma grande instabilidade emocional, que se manifesta no comportamento instável e na falta de concentração nas atividades executadas. Este comportamento provoca alguma instabilidade no grupo, requerendo maior apoio do adulto para valorizar os seus comportamentos positivos, como é referido pela educadora cooperante e por todos os adultos da instituição (PCT).²

2.5. Instrumentos de recolha de dados

2.5.1. Observação

Quivy e Campenhoudt (1992) recordam que a observação pode ser direta ou indireta. Na observação direta, o observador receciona as informações de uma forma objetiva e regista-as. Todavia, os indivíduos observados não participam na informação rececionada, baseia-se numa observação visual. É um método útil, dado que obtêm os comportamentos na altura exata em que se originam, não precisando de documentos ou testemunhos. A utilização desta observação possibilitou-nos entender o contexto e o grupo, proporcionando a integração e participação no mesmo. Deste modo, desenvolveu-se a observação participante sendo

² Anexos C, I, J, K e L

essencial para adaptar os procedimentos ao longo da investigação e a implementação da planificação educativo-pedagógica ao grupo.

Segundo Aires (2011), porque o investigador/observador avista e está em contato direto com o que se passa para recolher os dados. O observador não deve interferir, controlar, modificar ou mesmo fazer juízos de valor sobre o que observa ou sobre os participantes do estudo, explica o mesmo autor.

No início da investigação utilizou-se mais a observação não participante para se perceber como funcionava a instituição, o grupo e as interações entre adultos da instituição e as crianças. Posteriormente começou-se a usar a observação participativa pois, observou-se as crianças no contexto educativo e sempre que as crianças não cumpriam as regras, interagiu-se com elas.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 27) citado por Veiga (2011, p. 49) “o facto de a investigação ser realizada com as crianças e não sobre as crianças representa várias responsabilidades e preocupações para o investigador”. Deste modo, utilizámos a literatura para nos possibilitar obter conhecimentos acerca das capacidades de alguns instrumentos de recolha de dados e, portanto, nos apoiasse a decidir pelo que era preferível e se ajustava aos objetivos desta investigação. Desejamos promover diversos modelos de escuta, sobretudo, pela observação reunindo os dados da mesma a partir das notas de campo, das produções orais das crianças e, ainda, pela intervenção planeada das ações.

2.5.2. Notas de Campo

As notas de campo resultaram das observações realizadas em contexto, ou posteriormente sendo frequentemente alvo de reflexão com apoio da literatura. Segundo Bell (2004), é possível refletir acerca do significado das ações que as crianças têm, analisando-as e, ao mesmo tempo, interpretando-as, do mesmo modo que nos faz modificar a ação educativa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 150) afirmam que estas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Tendo em consideração estas ideias, no suceder da ação usamos, muitas vezes os registos de notas de campo com as suas datas e tentando respeitar a linguagem das crianças com as quais desenvolvemos a investigação ação.

2.5.3. Pesquisa/Análise Documental

Em relação à análise documental, Afonso (2005, p. 88) refere-se a esta como “pesquisa arquivística ou documental”.

O objetivo da análise documental é fortalecer informações adquiridas com outras fontes de informação, assim como nos é indicado por Yin (2005). A partir deste processo o investigador é capaz de descobrir novos assuntos e/ou reconhecer informações, e compreender o sentido da avaliação, considerando toda a comunidade escolar, visto que o Projeto Educativo da Escola é decidido entre os educadores e os coordenadores da escola. Deste modo o investigador poderá perceber de que forma a instituição valoriza o processo de avaliação no ensino pré-escolar. Estes documentos, tal como é citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 181) revelam informações “(...) acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais.” Que nos possibilitaram compreender de que modo os costumes de avaliação foram estimuladas ou determinadas naquela instituição.

Consultámos diversos documentos, tais como, os documentos institucionais: o Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Curricular de Turma, mas também o plano anual de atividades do grupo e o site da instituição. No entanto deram-nos acesso a estes documentos para tirarmos os nossos próprios registos mas não podemos ter registos fotográficos, por isso deste modo não aparece como anexo, tal como não aparecem registos fotográficos das atividades realizadas com o grupo de crianças.

Em suma, a análise documental tem a ver com a análise de diversos documentos, tais como, a intervenção planeada³, Projeto Educativo da Instituição (PEI) e o Projeto Curricular de Turma (PCT), mas também o plano anual de atividades do grupo⁴ e o site da instituição.

2.6. Implementação de um plano de intervenção

De acordo com os dados de caracterização, iniciou-se a prática educativa ainda sem um plano muito definido. A continuidade e a adaptação ao grupo foram-nos permitindo refletir na urgente necessidade da definição de um conjunto de objetivos que nos possibilitassem atuar de forma mais organizada face às problemáticas identificadas. Em janeiro, fruto da análise e reflexão contínuas, perspectivámos alterar a nossa orientação pedagógica inicial. Passando, então, abordar a temática das regras e limites com o grupo, na tentativa de as tornar conhecidas e servirem de autorregulação para todos.

³ Anexo E

⁴ Anexo B – Tabelas 3, 4 e 5

A existência de regras possibilita um melhor convívio entre adultos e crianças da instituição, induzem a que se respeitam mutuamente, a que existam alturas para trabalhar e momentos para brincar, definindo, conhecendo e observando as rotinas da sala (Brazelton e Sparrow, 2013).

Para a implementação do plano de intervenção definiram-se os objetivos gerais tendo em atenção o diagnóstico do contexto educativo:

- ✓ Favorecer o desenvolvimento da FPS no que respeita à necessidade da implementação de regras e limites com crianças em idade pré-escolar;
- ✓ Definir um conjunto de estratégias educativas para a implementação de regras e limites.

Desejou-se ir ao encontro das necessidades identificadas no grupo através de um conjunto de estratégias que foram sendo introduzidas na prática ao longo de cinco meses.

Segundo Estrela (1994), o educador necessita observar cada instante do seu grupo para conseguir estar prevenido para responder em cada circunstância. Ao reconhecer como pode transformar comportamentos, também vai ser capaz de selecionar estratégias apropriadas aos objetivos definidos.

Como as regras e os limites estão inseridos na FPS, considerando a sua transversalidade, elas foram trabalhadas em todas as áreas curriculares, surgindo muitas vezes como estratégia de implementação e organização da ação das crianças.

Em janeiro realizou-se uma avaliação diagnóstica relativamente à apropriação de regras⁵ pelas crianças. Pretendia-se fazer reavaliações, em março (reavaliação intermédia)⁶ e em junho a avaliação final da intervenção⁷, utilizando o mesmo instrumento de observação sistemática para se poder observar se houve ou não evolução.⁸

A avaliação, como componente integrante e regulador da prática educativa, possibilita uma recolha sistemática de informação que, estando analisada e interpretada, apoia a tomada de decisões ajustadas e desenvolve a qualidade das aprendizagens. A reflexão, através dos resultados que se vão observando, permite constituir uma progressão das aprendizagens a

⁵ Anexo I

⁶ Anexo J

⁷ Anexo K

⁸ Anexo L

desenvolver com cada criança, não só em grupo mas também individualmente, considerando a sua evolução (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011).

As estratégias utilizadas durante as atividades e rotinas foram sendo introduzidas progressivamente, como é referido no quadro 1.

Quadro 1: Estratégias usadas dentro e fora da sala

Estratégias utilizadas dentro e fora da sala	
1	Dar a conhecer oralmente um conjunto de regras.
2	Sentar as crianças numa determinada sequência definida pelo adulto.
3	Realizar atividades a pares ou em pequenos grupos.
4	Repetir as regras no dia-a-dia sempre que a situação seja propícia a isso.
5	Sempre que as regras não forem cumpridas, pára-se a atividade para relembrar a regra.
6	Agir sempre de forma coerente.
7	Apresentar o placard das regras escritas conjuntamente com imagens.
8	Tentar que as crianças expliquem qual é o comportamento adequado e identificar a regra.
9	Colocar em copos as canetas, os lápis de cor, os lápis de cera e a caixa da plasticina, no mesmo móvel.
10	Colocar o papel A4 branco e o papel A4 de cores, o papel EVA, a cartolina A4, as tintas, os pinceis, as esponjas e os carimbos no mesmo móvel.

Os adultos deram a conhecer oralmente um conjunto de regras⁹, referidas no quadro 2 explicando-as para as crianças começarem a entender como era a gestão da sala, pois até janeiro ainda não se tinha referido quais as regras da sala.

Foi importante que as crianças tivessem lugares marcados no tapete, pois era um dos momentos que haviam bastantes conflitos e perdia-se muito tempo, por isso os adultos escolheram lugares para as crianças e sempre que não estavam lembravam-lhes onde eram os seus lugares. Em ambas as estratégias foram os adultos que organizaram tanto as regras como os lugares, em vez de ser algo trabalhado com as crianças, como referem Hohmann e Weikart, (2003, p. 77) “são dadas às crianças poucas oportunidades para desenvolver a sua capacidade de controlo, ou para tomarem as suas decisões e aprenderem com as consequências”.

⁹ Anexo D – Figura 10

Realizar atividades a pares ou em pequenos grupos, como referem as OCEPE (1997), em que o educador deve oferecer ao grupo uma aprendizagem em que existe cooperação, fomentando um ambiente em que as crianças se apoiam mutuamente e superam as suas dificuldades. Deste modo, as crianças irão desenvolver o espírito de cooperação, essencial para a autonomia das mesmas.

Também foi importante modificar-se a forma como se marcava as presenças por todas as crianças do grupo, para que as crianças interagissem mais neste processo; começou-se a prolongar o momento do tapete, a partir de diálogos livres ou guiados, contos, canções, jogos e powerpoints, tentando que as crianças se respeitassem na altura de expor as suas ideias. No início foi bastante complicado segurar o grupo no tapete, variadas vezes teve que se parar uma atividade, colocando-se as crianças numa cadeira, quando estavam a criar conflitos. No entanto percebeu-se, com o tempo, que com algumas crianças esta estratégia não funcionava, como refere Formosinho et al. (1996, p. 30)

é usada excessiva e ineficazmente, de formas que rebaixam as crianças (...) e não se encontraram dados de investigação que descrevam o que as crianças pensam quando são mandadas para a cadeira (...). Um dos riscos do tempo de reflexão é o de que pode criar nas crianças o gosto pela vingança.

Frequentemente foi explicado ao grupo que teria que haver espaço para que todos pudessem participar, respeitando o espaço de cada um.

Todas as regras passavam por um processo interativo entre crianças e adultos, e os últimos usando uma expressão afetiva abordavam estas questões, para que as regras fossem interiorizadas, sempre que fossem desobedecidas, não pelo seu aspeto negativo, mas sim como fundamentais para uma boa gestão na sala e para haver uma boa relação entre adultos e crianças.

Tentou-se sempre ouvir todas as crianças e relacionar-se com todas elas, desenvolvendo a participação do grande grupo nas atividades propostas, adotando o que nos explica o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

no âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância (...) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-o individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade.

Segundo Laevers (1994b) citado por Portugal e Laevers (2010), implicação e envolvimento referem-se à mesma realidade, no entanto no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) refere-se apenas à implicação. O SAC explica que é uma qualidade da ação humana que pode ser manifestado pela persistência e concentração, tendo como características o

fascínio, o interesse e a motivação, grande fluxo de energia, satisfação e receptividade aos estímulos. Avalia-se pela necessidade de explorar e pelo nível de desenvolvimento, como resultado verifica-se o desenvolvimento. O nível de implicação, de acordo com os mesmos autores, diz respeito ao modo como as propostas educativas ou contextos ambientais incitam as crianças, assim sendo indicador da qualidade do contexto educativo mas, nunca da criança (idem).

Foi fundamental arrumar os materiais sempre no mesmo local, para as crianças saberem em que lugar os materiais estavam e não estarem sempre a questionar onde estavam. Segundo as OCEPE “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (OCEPE, 1997, p. 38).

As regras estipuladas para dentro e fora da sala estão representadas no quadro 2.

Quadro 2: Regras Expostas na Sala¹⁰

Regras Expostas na Sala	
1	Sentar no teu lugar no tapete.
2	Levantar a mão e esperar pela tua vez.
3	Não podes bater e não podes empurrar os amigos.
4	Andar em fila sem empurrar os amigos.
5	Fazer as atividades em silêncio.
6	Arrumo os brinquedos depois de brincar.

A regra “Arrumo os brinquedos depois de brincar” foi implementada a pedido da auxiliar, pois no final do dia, quando não podem brincar no pátio por estar a chover, ficam a brincar nas áreas da sala, e a auxiliar disse-nos que as crianças não arrumavam os brinquedos posteriormente a brincarem. No entanto já tínhamos observado, na hora do Acolhimento, que quando os adultos pediam para arrumarem os brinquedos, algumas crianças iam sentar-se no tapete e não os arrumavam.

¹⁰ Anexo D – Figura 9

2.7. Procedimentos

2.7.1. Tratamento e análise de dados

A análise dos dados baseia-se num conjunto de manipulações, transformações, operações e reflexões feitas sobre os dados que se recolheram, com a possibilidade de realçar indicadores significantes e evidentes no que diz respeito à questão da investigação (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994).

Numa primeira fase, com todos os instrumentos de recolha de dados reunidos, as notas de campo, as observações, com a sua reflexão e ainda a pesquisa documental foi feita uma primeira leitura para ter contato com os dados recolhidos, pois o investigador é “dominado” pelas primeiras impressões e pelas observações (Bardin, 1977).

O processo de triangulação, a partir dos instrumentos previamente referenciados, é percebido como “o procedimento de «validação instrumental» efectuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas” (Hébert et. al, 1990, p. 76 citado por Veiga, 2011, p. 52).

Bardin (1977, p. 31) refere que análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, utiliza procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

No entanto Lima e Pacheco (2006) explicam que a análise de conteúdo é uma técnica de processamento de tratamento de dados, ou seja, é uma técnica para tratar informação que anteriormente foi reunida, sendo fiável, rigorosa e válida quanto é necessário, mas tem limitações características.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que possibilita fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto, em que o seu objetivo é a sua interpretação (Berelson, 1952, p. 251 citado por Montês, Gaspar e Piscalho, 2010, p. 49).

O investigador seleciona os documentos sujeitos à análise de conteúdo, esta seleção deve fazer-se considerando certas regras, nomeadamente, a exaustividade, a objetividade, a representatividade, a exclusão mútua, a homogeneidade, a produtividade e a pertinência (Lima e Pacheco, 2006).

Deste modo, para uma melhor compreensão e leitura dos resultados obtidos, escolheu-se organizá-los em tabelas (anexo F, tabela 18 e tabela 19), aparecendo o número de frequência de registo, seguidos da análise descritiva, interpretativa e avaliativa dos resultados, foi também necessário adequar o instrumento de análise de conteúdo de forma a fazer a ligação

das regras às competências¹¹. Posteriormente realizou-se um gráfico circular para melhor se verificar as diferenças entre cada competência.

¹¹ Anexo F - Tabela 18 e Tabela 19

Capítulo III – Resultados

3.1. Notas de Campo

Durante a observação e cooperação supervisionada (até janeiro), observámos cada criança, o grupo e a prática da educadora cooperante, “(...) para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...)” (OCEPE, 1997, p. 25). Foi importante esta observação pois possibilitou-nos desenvolver uma ação mais coerente, segura e apropriada ao grupo de crianças.

Quando se iniciou a observação reparou-se que quase todas as crianças iam à casa de banho mas não lavavam as mãos e não sabiam porque o deviam fazer. Conversa entre mim e uma das crianças e posteriormente com outras

Estagiária – Ju., já puxaste o autoclismo e lavaste as mãos?

Ju. - Sim, mas não lavei as mãos porque não estão sujas, (...)

Estagiária – Ju., lava-se as mãos sempre que se vai à casa de banho, (...)

(nota de campo 03/11/14)

Como Cordeiro (2012) explica que a importância de lavar as mãos é um comportamento que se aprende, é necessário ensinar como se lavar as mãos com calma e tempo mas como é um comportamento instintivo, é preciso demonstrar às crianças que este comportamento é uma rotina diária que se vai fazer para sempre.

Observou-se que em março algumas crianças já sabem onde são os seus lugares e também os lugares dos amigos no tapete¹², quando existe um diálogo entre duas meninas

Be. – Ba. estás no meu lugar, vai para o teu.

Ba. - Be já não sei onde é o meu, outra vez... Pois, não ouves o que a Joana diz, é ali (aponta para o lugar). Olha como é a regra 1 (aponta para o placard das regras).

(nota de campo 12/03/15)

Em junho, a maior parte das crianças já vai para o seu lugar sem termos que dizer e os que se “fazem de esquecidos”¹³, são as próprias crianças que referem o quadro das regras, como refere, um menino para uma menina

K. - L. F. o que estás a fazer aí? Esse não é o teu lugar, sabes que a regra 1 é para estarmos nos nossos lugares, a Joana já disse muitas vezes isso, que temos que fazer o que diz o “coiso” das regras.

Estagiária - É isso mesmo K. vocês têm que estar nos vossos lugares, têm que se lembrar disso, porque depois querem todos sentar-se nos mesmos lugares e em vez de conversarmos logo ou fazermos jogos, temos que andar a dizer-vos onde se têm que se sentar.

(nota de campo 02/06/15)

¹² Anexos J e L

¹³ Anexos K e L

Cordeiro (2012) refere que é fundamental elogiar os bons comportamentos em vez de perder tempo com os maus momentos, pois estes comportamentos possuem uma mais-valia extraordinária.

Observou-se no final da avaliação que nos deslocamentos para dentro ou para fora da sala, já faziam fila¹⁴ e compreendiam a importância disso, embora ainda algumas crianças se empurrassem

K - Le. não estás na fila, nem a dar a mão ao teu par, olha o “coiso das regras”, é a quatro, assim não vamos almoçar.

Estagiária - Tens razão no placard das regras diz na regra 4, que é para andar em fila e sem empurrar.

K - Pois, e se o Le. não andar em fila vai bater e empurrar, não pode, por causa das escadas, caímos e magoamo-nos.

Estagiária - É verdade K., quando é para sairmos da sala, têm que ir em fila calmamente para não se magoarem e caírem. Le. dá-me a mão e vens comigo no final da fila, pode ser?

Le. - acena com a cabeça.

(nota de campo 17/06/15)

Quando uma criança não cumpria uma das regras impostas, se estávamos na sala, pedíamos se sabia qual tinha era regra que deveria ter cumprido, para apontar no placard a regra e posteriormente falava-se sobre o assunto. Se estávamos fora da sala, então perguntávamos se sabia qual tinha sido a regra e falava-se sobre esse assunto. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1990), com o objetivo de as regras não serem frequentemente desrespeitadas, o seu registo não basta, estas devem ser demonstradas e recordadas durante o tempo que for necessário.

3.2. Análise de Conteúdo da Intervenção Planeada

A intervenção planeada foi analisada e encontradas seis categorias ao nível da implementação de regras e duas categorias de implementação limites. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221)

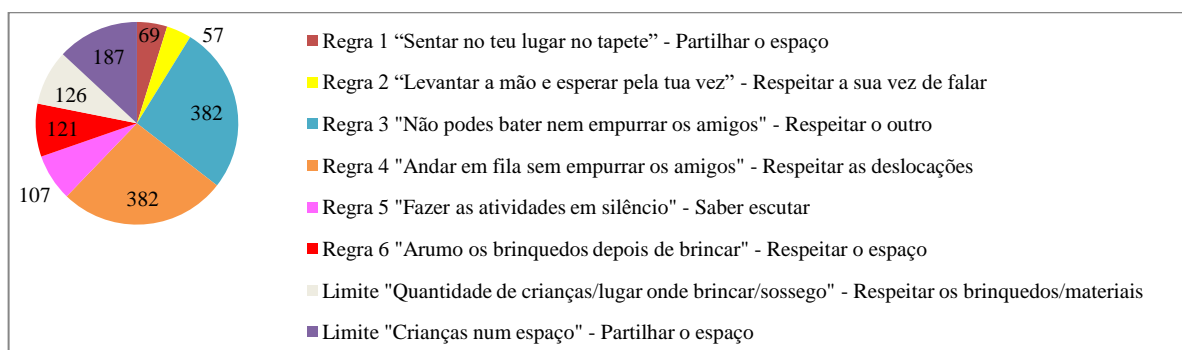
à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] Determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias.

O planeamento das intervenções e sobretudo as estratégias de gestão do grupo e do ambiente educativo era realizado após uma reflexão sobre o que tinha passado nas sessões anteriores.

¹⁴ Anexos K e L

Como demonstram as tabelas 18 e 19¹⁵ e o gráfico 1, a regra 3 e a regra 4 foram mais vezes quantificadas pois os conflitos eram mais graves quando se deslocavam para dentro ou para fora da sala pois empurravam-se, batiam-se e mordiam-se e posteriormente para fazerem alguma atividade na sala ou noutro espaço era muito complicado porque demoravam muito tempo para se acalmarem.

Gráfico 1: Quantificação de cada regra e limite com a ligação à sua competência



Em suma, como observámos que os conflitos originavam-se mais nas deslocações, quer fosse para sair da sala, quer fosse para entrar para a mesma, as intervenções planeadas foram mais neste campo, pois se houvesse menos conflitos, o ambiente era mais estimulante para o grupo de crianças se desenvolver e ter aprendizagens significantes.

Deste modo podemos concluir que é fundamental o planeamento dos processos educativos mas também das estratégias de gestão do grupo e do ambiente educativo, refletindo após cada sessão, como refere as OCEPE (1997), o educador planeia conforme o que sabe sobre o grupo e cada criança para que a educação pré-escolar propicie um ambiente estimulante para as crianças se desenvolverem e fomentar aprendizagens significativas e diferenciadas, que forneçam uma maior igualdade de possibilidades.

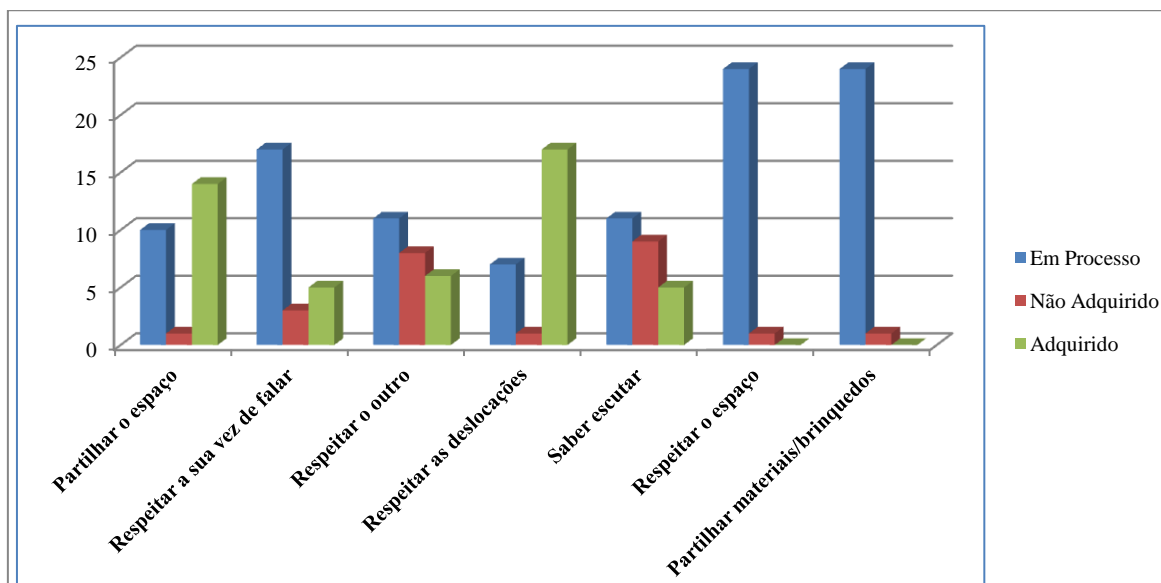
3.3. Observação

Na fase de observação do grupo foram também construídas listas de verificação de competências, que se ligavam a cada regra, como aparece no gráfico 1, sendo possível verificar no grupo grandes diferenças evolutivas a este nível, no final da investigação, como se pode analisar no gráfico 2.¹⁶

¹⁵ Anexo F

¹⁶ Anexos I, J e K

Gráfico 2: Quantificação das competências baseadas nas listas de verificação de competências



Como se pode observar no gráfico acima, no final da intervenção constatámos que a maioria das crianças já sabia ocupar os lugares e partilhar os espaços com os seus pares, com exceção de uma criança que raramente se sentava no tapete. Dez crianças tinham que ser lembradas dos seus lugares, isto acontecia à segunda-feira, nos outros dias já se sentavam sem ser lembrados.

Sobre “Respeitar a sua vez de falar”, apenas cinco crianças desenvolveram esta competência. Três crianças ainda não a tinham interiorizado. O resto das crianças punham o dedo no ar e se não os chamássemos logo começavam a chamar-nos, dizendo que já estava há muito tempo de dedo no ar. Uma altura da rotina de grande necessidade de regras é o momento de estar em grande grupo, quando as crianças interagem umas com outras, dando informações. Quando partilham experiências e aprendizagens, é fundamental, pois abrange “todas as crianças e todos os adultos membros da equipa” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 405).

Quanto a “Respeitar o outro”, apenas seis crianças desenvolveram esta competência. Oito crianças não a desenvolveram, mas os restantes deixaram de empurrar mas batiam uns nos outros, pois não estavam aptos a resolver alguns conflitos e as frustrações que surgiam, mas já perceberam que ao empurrar podem cair e magoar-se. É importante que as crianças percebam que “os sentimentos dos outros são importantes, e que é possível resolver conflitos de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 615).

Relativamente a “Respeitar as deslocções”, o grupo demorou algum tempo para desenvolver esta competência, com exceção de uma criança. Sete das crianças já foram autónomos a cumprir a regra de fazer fila mas, de vez em quando, empurravam os amigos. Esta regra também tem muito a ver com a competência de as crianças conseguirem resolver os conflitos. No início da investigação este grupo ou resolvia os conflitos fazendo “queixinhas”, ou então batiam uns nos outros, quando se tentava perceber o que se tinha passado, as crianças choravam, não se sabiam explicar, não pediam desculpas. No final da intervenção as crianças melhoraram e já conseguiam explicar o que aconteceu, quando os adultos intervinham e também já pediam desculpas, dando ao mesmo tempo um beijinho. Segundo Hohmann e Post (2011) quando as crianças adquirem um sentido de si próprias e começam a contestar o que é delas também se metem em conflitos sociais. Por isso os educadores necessitam calmamente conversar com as crianças envolvidas no conflito, parar o que estavam a fazer para não se magoarem mais, identificar os sentimentos das crianças, recolhendo informação do sucedido e juntos procurarem uma solução para o problema.

Com respeito a “Saber escutar”, apenas cinco crianças desenvolveram esta competência, nove crianças falavam muito alto, mesmo quando os adultos lhes pediam para não o fazer, as restantes crianças falavam mas quando era pedido para fazerem a atividade, ficavam em silêncio.

Relativamente a “Respeitar o espaço” observou-se muito pouco esta regra pois não estivemos na instituição da parte da tarde vezes suficientes para chegarmos a alguma conclusão e também porque, as crianças raramente brincavam nas áreas da sala por isso não deu para perceber quem é que tinha adquirido ou não a competência. No entanto informaram-nos que as crianças tinham melhorado mas têm que ser lembradas onde são os lugares dos brinquedos, têm que ter ajuda e incentivo para os arrumarem, exceto uma criança que não arruma os brinquedos.

Quanto a “Respeitar os materiais/brinquedos” observou-se que as crianças melhoraram, apenas uma criança não desenvolveu esta competência. Os restantes partilhavam os materiais entre si e os brinquedos partilhavam, se os adultos interferissem. Segundo Cordeiro (2012) o significado de partilha não se desenvolve completamente antes dos quatro anos e por vezes só mais tarde é que se desenvolve. Vai depender do contexto familiar, de ter irmãos ou interação

com outras crianças, da forma como os avós ou outros familiares a protegem, da personalidade da criança, dos medos, receios e emoções, e do modo como a educaram.¹⁷

Observou-se também, no início da investigação, que as crianças não tinham rotinas, não sabiam o que se ia suceder nem o que podiam fazer nos diferentes momentos, pois estavam sempre a questionar o que ia suceder, havendo sempre conflitos. No final da investigação observou-se que as crianças já percebiam o que iam fazer durante o dia, pois os adultos responsáveis pelo grupo, quando estavam no tapete, conversavam sobre o que se ia passar durante a manhã. As referências temporais servem para as crianças se sentirem seguras e são a base para entenderem o tempo (contexto diário, semanal, mensal, anual; passado, presente, futuro). Porque o tempo é de cada criança, do grupo em si e do educador, interessa que haja uma organização do tempo que seja estipulado pelo grupo e pelo educador (OCEPE, 1997).

Em relação aos materiais, observou-se no início da investigação, que as crianças não sabiam onde estavam, pois estes não estavam sempre no mesmo sítio. Deste modo perdia-se muito tempo à procura deles e as crianças estavam sempre a questionar onde estavam. Quando se colocou os materiais sempre no mesmo móvel, as perguntas e a desorganização começaram a ser menores. O espaço é um fator essencial na aprendizagem da criança, o educador necessita organizá-la de modo a desenvolver atividades orientadas e livres, de modo a que seja fácil a interação entre crianças e crianças e adultos, como se refere Zabalza (1998), a rotina infantil tem características específicas para organizar os espaços, pois necessita de espaços espaçosos, bem discriminados, acessíveis e especializados, em que sejam reconhecíveis pelas crianças, quer do ponto de vista da sua função como das atividades que se efetuam nos mesmos.

Todas as técnicas e métodos usados, durante a investigação, ajudaram nas respostas às questões iniciais, existindo consistência e coerência nos resultados.

No final da investigação, com a triangulação de todos os resultados (notas de campo, observações e análise de conteúdo da intervenção planeada), observou-se que no geral as crianças estavam em processo de desenvolvimento das competências em cima descritas e da interiorização das rotinas, ajudando no desenvolvimento global das crianças. Provavelmente se as rotinas, estratégias, regras e limites tivessem sido inseridos, tal como o plano de intervenção, logo no início do ano letivo, a evolução seria mais evidente, como referem os

¹⁷ Anexos I, J, K e L

vários autores referidos no quadro teórico. No entanto existiu um menino que se destacou dos outros, fazendo uma oposição constante ao adulto e tentava levá-lo sempre a ir ao encontro à sua vontade. Esta criança evidenciava dificuldades na partilha dos materiais e tinha atitudes menos positivas quando se confrontava com os seus pares, mesmo quando se conversava com ele e se, tentava explicar porque não podia ter aquele comportamento.

Tal como foi referido, após a interiorização das regras e dos limites da sala, as crianças, no geral, demonstraram uma atitude diferente da inicial, dando assim uma boa convivência entre adultos e crianças. O ambiente educativo melhorou porque, o grupo já conseguia ouvir e aceitar o que os adultos diziam, havendo assim tempo para momentos de partilha, para trabalhar. Em relação às interações, as crianças demonstraram um maior nível de maturação nas interações, quer com as crianças, quer com os adultos, existindo mais respeito para com cada um e começaram a ser também capazes de resolver os conflitos entre elas, através do diálogo, mas com ajuda dos adultos.

Considerações Finais

O relatório teve como intenção responder à questão “Será que é importante implementar regras e limites, desde cedo, às crianças?”. Com este relatório demonstrou-se como é importante implementar regras e limites em crianças com idades entre os três e os quatro anos e vai de encontro aos pressupostos teóricos sobre o tema. Bracinhos (2014) refere que diversos estudos sobre o comportamento infantil demonstram que as crianças, desde cedo, cumprem bem as regras, mas estas têm que ser simples, elaboradas de modo gradual e relativamente flexível. Schmidt e Tomasello (2012) citado por Bracinhos (2014) explica que a maioria das crianças de dois e três anos quando lhes mostraram um fantoche que procedia em oposição às regras contestaram a infração das regras e as crianças de três anos disseram como se devia agir.

Em relação às práticas implementadas no contexto educativo em análise, percebeu-se que é necessário que as regras sejam definidas logo no início do ano letivo. Este compromisso, entre as educadoras e as crianças, ajuda na sua corresponsabilização pelo processo, levando-as a adotar o papel de agentes ativos no cumprimento das regras, mas também vão chamar a atenção dos colegas quando estes infringem as regras. Segundo DeVries e Zan (1998, p. 137) citado por Bracinhos (2014, p. 15) o convite para determinar regras por parte das crianças é o meio de quem se “pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia”. Contudo, para a criança interiorizar a norma e a compreender é preciso esclarecer os motivos das regras e o que acontece se não as cumprirem, referindo a segurança e o respeito (Bracinhos, 2014). As OCEPE (1997, p. 36) também referem que “A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação e decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social constituem experiências de vida democrática”.

É importante registar por escrito as regras com imagens e afixá-lo no placard, fazendo um quadro de regras, evitando assim que as crianças se possam esquecer, proporcionando o compromisso e cumprimento das regras, pois para muitas crianças as regras só existem se estiverem escritas num quadro e ao, mesmo tempo, as crianças podem falar nelas, as vezes que forem necessárias até perceberem a razão de existirem. Segundo Vinha (2001, p. 241) citado por Bracinhos (2014, p. 18) pode colocar-se cartazes dispersos pela sala com desenhos e/ou imagens elucidativas das regras ou dos limites e “uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem exceção, inclusive pelo professor”. Hohmann e Weikart (2003, p. 77) explicam-nos também que “quando os adultos e as crianças partilham o poder e o

controle, vivem numa atmosfera de autorrealização e de confiança e respeito mútuos”, que consideramos que seja a base de uma boa relação pedagógica.

Em relação “Quais são as melhores estratégias para a implementação de regras e limites a crianças de três anos em contextos educativos?”, com a investigação compreendeu-se que educadores podem tentar seguir algumas estratégias para implementar regras e limites nas crianças, como aparece no quadro 3.

Quadro 3: Algumas Estratégias Pedagógicas – Regras e Limites

Algumas Estratégias Pedagógicas	
Regras e Limites	Autores
Construir e colocar na sala com a participação das crianças, os cartazes com desenhos e/ou imagens explicativas das regras e dos limites.	Vinha (2001, p. 241) citado por Bracinhos (2014, p. 18). Hohmann e Weikart (2003, p. 77).
Explicitar às crianças as regras e os limites, repetindo-os de forma contextualizada até serem interiorizadas.	Spodek e Saracho (1998); Vale (2009) citado por Bracinhos (2014).
Realizar atividades a pares ou em pequenos grupos.	OCEPE (1997).
Elogiar as crianças com frequência e justificadamente.	Drescher (1999 in Oliveira s. d.) citado por Bracinhos (2014, p. 11).
Trabalhar as emoções das crianças para perceberem melhor os acontecimentos sociais.	Portugal e Laevers (2010).
Sempre que uma criança não respeita uma regra/limite, é importante o diálogo logo que possível sobre o comportamento desadequado e as consequências deste. Devem ser explicações curtas, no entanto necessita responsabilizá-la pelos seus atos, sem culpar a criança, sem promover discussões ou conflitos verbais.	Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society (2004 citado por Bracinhos (2014).
Usar o silêncio como modo de chamar a atenção das crianças sobre comportamentos desajustados, posteriormente ao silêncio explicar-se a razão do silêncio.	Brazelton e Sparrow (2013, pp. 66-67).

Agir sempre de forma coerente nas diferentes situações e contextos.	Spodek e Saracho (1998); Vale (2009) citado por Bracinhas (2014)
---	--

Para além do quadro de estratégias adotado, as regras e limites implementadas, durante a investigação, também constatámos aspetos importantes como o estabelecimento de rotinas como marcos fundamentais de organização do tempo, contribuindo largamente para desenvolver a autonomia das crianças. No desenvolvimento das crianças em todas as áreas e sobretudo na FPS no que se refere às interações sociais e também na própria autonomia das crianças. Estes resultados tiveram influência no ambiente educativo em geral, sendo progressivamente facilitador de interações mais positivas entre todos, crianças e adultos.

Porém, embora este relatório possa apresentar um contributo para o conhecimento dos temas aqui abordados e trabalhados com um grupo da faixa etária dos três anos, em contexto educativo, devem ser referidas algumas limitações metodológicas. Relativamente aos procedimentos metodológicos adotados, no que respeita à análise das observações e notas de campo, foi feita uma interpretação apenas pessoal e perceção única, embora à luz da argumentação teórica. Outra das limitações foi o tempo, pois a investigação foi realizada apenas em quatro horas por dia (três manhãs por semana). Outra limitação foi o facto de não poder ter acesso ao registo fotográfico das crianças para demonstrar a evolução dos produtos realizados por elas. Como última limitação consideramos que se realizaram menos atividades e se utilizaram menos estratégias de implementação no que respeita aos limites.

A partir da reflexão teórica deste estudo poderíamos desenvolver uma investigação mais alargada, tentando compreender o papel das regras e dos limites no alcance da disciplina; tentar relacionar o planeamento de estudos que adotem outras metodologias; através do estudo por inquérito aos pais, tentar perceber como é que as regras e os limites são estabelecidos em casa; tendo como base a relação escola-família, perceber como os educadores contribuem para transmitirem as regras e os limites para o contexto familiar; perceber como as famílias percecionam o estabelecimento de regras e limites no jardim-de-infância.

Tendo em conta toda a informação contida no presente relatório, bem como o longo processo de recolha de informação, organização do tempo, recursos disponíveis, conceitos apreendidos, experiências vividas e investimento pessoal, considera-se que o balanço final é positivo. Mais do que um trabalho realizado no âmbito de uma unidade curricular, tratou-se de uma forma de autossuperação, de autoconhecimento, de desenvolvimento de competências menos frequentemente exploradas, isto é, capacidade de pesquisa, clareza no discurso e nas

ideias, organização, método de investigação, mas também da capacidade de resistência ao cansaço e frustração, bem como de crescimento pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas e investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores. Vol. 1, pp. 15-24.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almasan, D., Álvaro, A. (2006). *A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança*. Revista Científica Eletrónica de Psicologia. Ano IV, nº 7.
- Araújo, G., Sperb, T. (2009). *Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras*. Revista Scielo. Vol. 14, nº 1, pp. 185 - 194.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento* (7ª edição). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª edição). Lisboa: Grávida.
- Benchaya, M. (2003). Educação Infantil e Limites. In: Roman, E., Steyer, V. (Org.). *A Criança de 0 a 6 Anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: ULBRA.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bracinhos, I. (2014). *Regras e comportamentos sociais no contexto de creche e jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina* (13ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

- Castilho, A. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: Dos fundamentos às práticas* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação de Lisboa.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança. Do 1 aos 5 anos*. (6ª edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Dell Prette, Z., Dell Prette, A. (2008). *Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas*. Revista Paidéia. Vol. 18, nº 41, pp. 517 - 530.
- DeVries, R., Zan, B. (1994). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. New York: Teacher's Press.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: RÉS Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, B. (2009). *A construção dos limites das crianças na educação infantil* (Trabalho de conclusão). Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul.
- Fitas, A. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: O portefólio das crianças* (Relatório Final). Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (2ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Francisco, S. (2006). *Limite na infância e adolescência: uma abordagem psicopedagógica* (Monografia). Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro.
- Haslinger, C., Spohr, V., Dotto, F. (2012). *A criança e o seu mundo: compreender a partir do infantil e como é estabelecida a interação entre vínculo social e apego* (Trabalho apresentado no Estágio). UNIFRA.
- Hohmann, M., Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- La Taille, Y. (1999). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- Leite, C., Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A., Pacheco, J. A (orgs). (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Cap. V, pp. 105 – 125. Lisboa: Porto Editora.
- Lopes, S., Maes, K., Vieira, M. (2012). *Brincar, regras e limites: Uma integração possível* (Trabalho de curso). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Marques, T. (2011). *Clínica da Infância*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: ME/DEB.
- Montês, A., Gaspar, S., Piscalho, I. (2010). *O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância*. Revista Interacções, nº 15, pp. 41-54.
- Moreira, V. (1999). *A Criança dos Dois aos Seis Anos*. Porto: Ambar.
- Oliveira, S., Ribeiro, F. (2012). *A construção dos limites na educação infantil: Compassos e descompassos entre o dizer e o fazer*. Revista Lugares de Educação, Vol. 2, nº 2, pp. 93 – 117.
- Outeiral, J. (1994). *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artmed.
- Passos, J., Rabello, E. (s. d.). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*.
- Paulo, C. (2011). *Estratégias de Gestão da Sala de Aula na disciplina de Economia do Ensino Secundário* (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada). Universidade de Lisboa.

- Pedroso, J. (2008). *Reflexão: contribuição dos limites no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais*. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, nº 5, pp. 232 – 240.
- Pequicho, L., Filipe, P. (2007). *Cadernos de Educação de Infância: As Regras no Jardim-de-Infância*, n.º 80 Abril, pp. 16 - 17. Lisboa: APEI.
- Piaget, J. (2011). *Seis estudos de Piaget*. Tradução: Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva (25ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Souza, M. (2009). *Sua Majestade: a criança contemporânea e o desafio dos limites*. Revista Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinaridade, nº 8, pp. 148 - 163.
- Spodek, B., Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores.
- Veiga, L. (2011). (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento Psicosexual de Erik Erikson*.
- Vinha, T. P. (2003). *Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa: Problemas a Serem Resolvidos ou Oportunidades de Aprendizagem?* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Educação UNICAMP.

- Wagner, A, Predebon, J., Falcke, D. (2005). *Transgeracionalidade e educação: como se perpetua a família?* In Wagner, A. (Org.), *Como se perpetua a família?* (pp. 93-106). Porto Alegre: Edipucrs.
- Weisz, T. (2002) *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011.

Decreto-Lei nº 119/83, de 25 de fevereiro de 1983.

Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro de 1997, artigo 10º.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto de 2001.

Despacho nº 5220/97, de 10 de julho de 1997, Lei-quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro - 2ª série.

ANEXOS

Anexo A - Caracterização da Instituição

A zona onde se situa a instituição teve um grande crescimento populacional nos últimos anos, por esse motivo também houve um maior engrandecimento urbanístico.

O espaço físico está situado num prédio com dois andares, em boas condições de funcionamento para o fim a que se destinam, uma vez que a manutenção e melhoria das instalações é uma das áreas a merecer grande e contínua atenção por parte da administração da instituição. A instituição está sinalizada e o espaço exterior disponibiliza passadeiras, de modo a ajudar na passagem de peões.

O edifício contém uma área total de construção 2000 m² e uma área exterior de 11175 m², é composto por três andares. Constituído por rés-do-chão, que possui uma receção, um refeitório para duzentas crianças, uma cozinha, uma casa de banho (com um lavatório, com recipiente com papel para limpar as mãos e um recipiente com gel para lavar as mãos e uma sanita) e um elevador na entrada da cooperativa. Do lado direito quando se entra tem uma sala de cabides com cacifos, uma secretária, três salas do pré-escolar, uma casa de banho do pré-escolar (constituída por cinco sanitas, três recipientes com papel para limpar as mãos, lavatórios, três recipientes com gel para as mãos). Do lado esquerdo da entrada tem três salas da creche, uma casa de banho para a creche.

O 1º andar tem uma sala da direcção, uma sala do pessoal, uma copa, uma sala de primeiros socorros, quatro salas de 1º ciclo, duas casas de banho e uma sala de artes plásticas.

A instituição possui um terraço exterior convenientemente equipado para utilização de recreio. Quanto ao exterior tem estruturas lúdicas de apoio com pavimento próprio e adequado às crianças, parque desportivo, logradouros e jardim com horta pedagógica.

Relativamente aos acessos, o rés-do-chão é térreo e o acesso aos pisos superiores é realizado através de escadas interiores e de elevador. Este edifício sede construído no âmbito do II Quadro Comunitário de Apoio cumpre todos os requisitos legais, quanto a acessibilidades para pessoas com necessidades educativas especiais, casas de banho para deficientes, ascensor entre pisos, zonas de duche para deficientes motores, transporte adaptado para locomoção de crianças em cadeira de rodas.

Recursos humanos

Os recursos humanos são: na valência da creche, uma educadora e uma auxiliar no berçário, com um total de dez crianças; uma educadora e duas auxiliares, na sala de um ano (Ratinhos), com um total de dezassete crianças; uma educadora e duas auxiliares, na sala dos dois anos (Joaninhas), com um total de onze crianças; uma educadora e duas auxiliares, na sala dos dois anos (Abelhinhas), com um total de doze crianças. Na valência do pré-escolar, uma educadora e uma auxiliar, na sala dos três anos (Estrela), com um total de vinte e cinco crianças; uma educadora e uma auxiliar, na sala dos quatro anos (Lua), com um total de vinte crianças e uma educadora e uma auxiliar, na sala dos cinco anos (Sol), com um total de vinte e cinco crianças, também tem 1º ciclo com uma turma para cada ano (tabela 1).

Tabela 1: Recursos humanos por sala, valência e número de crianças por sala

Valência	Sala	Nº de crianças
Creche	Berçário	10
Creche	1 ano (ratinhos)	17
Creche	2 anos (Joaninhas)	11
Creche	2 anos (Abelhinha)	12
Pré-escolar	3 anos (estrela)	25
Pré-escolar	4 anos (lua)	20
Pré-escolar	5 anos (sol)	25

Em relação ao pessoal de apoio e assistência, o Gabinete de Apoio Integrado conta com uma psicóloga educacional, uma assistente social e diretora pedagógica.

O setor da manutenção é composto por três elementos, adotando um deles o papel de coordenador. Estas pessoas são multifuncionais pois dão resposta a todo o tipo de situações, incluindo o papel de motoristas, que se podem colocar numa organização onde convivem e vivem muitas pessoas.

Ainda tem a colaboração de quatro administrativos, ou seja, colaboradores que trabalham na secretaria, no atendimento e tesouraria, e na administração.

A presidente do conselho pedagógico é educadora da “sala do sol”. Existem duas adultas por cada sala, uma educadora e uma auxiliar.

Recursos materiais

Na cooperativa existe todo o material fundamental para o bom funcionamento das aulas, sendo este, de um modo geral composto por mesas, cadeiras, armários, prateleiras, placares nos corredores e nas salas de aula, material didático utilizado nas aulas, tais como, cartolinas, papel cavalinho, papel de máquina, papel de cor, lápis de cera, lápis de carvão, esferográficas, régua, canetas de feltro, colas, tintas, pincéis, entre outros, como material mais específico, possui material didático, tais como, jogos diversos, jogos de construção, carros, material para o jogo simbólico, entre outros. Existem materiais como blocos lógicos, caixas de *Cuisenaire*, caixas de calculadoras multibásicas, III, IV Dons de *Fröbel*, geoplanos, instrumentos musicais, equipamentos de educação física, computadores, impressoras, fotocopidora, material vídeo (gravação, reprodução), material áudio, material fotográfico (digital).

Todas as salas e gabinetes estão fornecidos por rede informática interna (fibra ótica) tendo acesso assim à Internet, bem como a uma variedade e diversidade de programas existentes no computador central (servidor). No caso de ser preciso fazer apresentações multimídia, a escola tem à disposição um computador portátil, bem como projetores de dados. As salas do 1º ciclo de ensino básico estão providas de quadros interativos que podem ser usados por todas as crianças.

Projeto Educativo da Instituição (PEI)

O PEI, não me foi facultado, mas disseram-me qual o site da instituição, para retirar o que pensasse que seria mais importante.

Os objetivos específicos do PEI são:

- “Estimular projetos de investigação e de aprendizagem cooperativa;
- Reforçar a importância social da escola e a riqueza que o seu espaço constitui para a comunidade;
- Desenvolver nos professores e alunos uma atitude de investigação acerca do conhecimento;
- Promover o sucesso educativo, assegurando o desenvolvimento do raciocínio, da curiosidade tecnológica, da reflexão e da criatividade;

- Incentivar a cooperação e a ajuda mútua nos grupos em que se integra;
- Promover o trabalho de equipa entre professores e alunos;
- Sensibilizar os alunos para os vários problemas do meio;
- Conviver com base no respeito e na tolerância;
- Manifestar interesse na troca de opiniões e no diálogo, desenvolvendo a capacidade de comunicação e compreensão dos diferentes pontos de vista;
- Exercer a liberdade de escolha perante a multiplicidade de alternativas;
- Integrar as transformações do seu desenvolvimento nas relações com os outros e com o meio envolvente;
- Fomentar a participação dos alunos e dos encarregados de educação no processo educativo e na vida escolar;
- Fomentar a segurança no meio escolar, consciencializando alunos e toda a comunidade escolar para a necessidade de interiorizarem comportamentos adequados a cada situação de risco;
- Perspetivar um projeto de vida que implique a participação consciente, satisfatória, responsável e valorizadora de si próprio e dos outros nos diversos domínios da vida” (site da instituição).

A instituição estabelece uma Parceria com o Centro de Emprego de Cascais, no âmbito do Programa Ocupacional e Enclave de Emprego Protegido, focalizando-se na integração de pessoas com alguma deficiência no mercado de trabalho.

O 1º ciclo do ensino básico tem capacidade para cem alunos, com base no método de ensino da Cartilha Maternal João de Deus, no entanto a sala dos cinco anos também utiliza este método.¹⁸

¹⁸ Material recolhido a partir do PEI e do site da instituição

Horário de funcionamento do pré-escolar

As atividades extracurriculares são, apenas duas, psicomotricidade, dada por um professor de ginástica e música, dada por uma professora de música.¹⁹

O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 até às 19h00, a saída das crianças efetua-se a partir das 16h45 até às 19h00. Estão abertos de segunda à sexta-feira, com exceção de feriados e não fecham para férias. As crianças do pré-escolar têm todas as mesmas atividades, exceto as crianças da sala dos três anos, que fazem a sesta.

¹⁹ Material recolhido a partir do PEI

Anexo B – Caracterização da Sala

Organização da sala²⁰

A ventilação é feita através das janelas e do ar condicionado. As paredes são pintadas com tintas cor branca, laranja e azul, sendo laváveis. Nas paredes, estão afixados placards, com os trabalhos realizados pelas crianças. O pavimento é confortável, lavável, resistente e anti derrapante.

A organização da sala e dos materiais da sala de atividades é maleável e modifica-se quando é preciso, razão pela qual, ao longo do ano letivo, pode haver alterações. As escolhas são estipuladas pelas dinâmicas do grupo, das intenções e finalidades educativas dos materiais.

Nesta sala, estão espaços variados para propiciar vivências diferenciadas, estimulando a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico matemático e a linguagem.

A sala está dividida em áreas, sendo elas: a área das Construções, área de Faz-de-Conta, área da Expressão Plástica, área do Computador, área da Biblioteca, área dos Jogos e área do Tapete.

A Sala de Atividades contém dez mesas, das quais sete são semicírculos e três são retangulares (figura 1). As mesas estão dispostas em duas grandes mesas no centro da sala, cada uma formada por três mesas retangulares e duas de meio círculo, para que as crianças possam realizar as atividades.



Figura 1:
Sala de Atividades



Figura 2: Área do Tapete

A área do Tapete, como o nome indica, é formada por um tapete, com imensa importância para reunir todo o grupo de crianças (figura 2). É uma área de conversas, confidências, jogos, onde o educador poderá descobrir as características do grupo, os seus gostos e interesses. Neste espaço planeia-se o dia, conversa-se, toma-se decisões, lê-se e ouve-se histórias, conta-se as novidades, inventa-se, canta-se e por fim marcam-se as presenças.

²⁰ Material recolhido a partir do PCT

Na área de Faz-de-conta a criança brinca espontaneamente em interação com os outros, desempenhando vários papéis, situações, recriando experiências da sua vida quotidiana e utilizando a imaginação e criatividade (figura 3). Utilizam os objetos livremente, com significados múltiplos. Neste espaço



Figura 3: Área de Faz-de-conta

conseguem reunir e representar tudo o que conhecem acerca do mundo que as envolve, das pessoas e de acontecimentos que testemunham ou experimentam no seu dia-a-dia. Aqui pode-se encontrar bonecas, que dão à criança a oportunidade de exercer poder sobre elas, de sentir-se forte e grande como o adulto, de repreender, de superproteger, de cuidar, de castigar, de amar ou rejeitar. Estes objetos são importantes nesta área, uma vez que fazem companhia e transmitem segurança, desenvolvendo cada vez mais a sua autoconfiança. Existe também um fogão, lava loiça, uma mesa, cadeiras, panelas, talheres, frutas, colheres de pau, frigideiras, para que as crianças imitem situações que vivenciam com as suas mães, tais como, lavar a loiça, cozinhar. Este equipamento e material resume-se em atividades de cultura e educação alimentar.



A área da Garagem fica perto da área da casinha, encontram-se carros com vários tamanhos, uma garagem, muitos animais, ferramentas (figura 4). Este cantinho promove a socialização entre

as crianças e o seu carácter lúdico.

Figura 4: Área da Garagem

Na área dos Jogos existem dominós, puzzles, Legos, lotos, enfiamentos de diferentes estilos e graus de dificuldade, para que poderem ir ao encontro as características as distintas crianças (figura 5). Esta área faculta à criança várias formas de utilizar as peças de Lego para diferentes fins, ajudando a



Figura 5: Área dos Jogos



Figura 6: Área da Biblioteca

desenvolver a noção de espaço e noções lógico matemáticas.

A área da Biblioteca situa-se num local iluminado, com diferentes tipos de histórias e um pequeno sofá. Assim as crianças podem sentar-se comodamente (figura 6). A visualização de livros desenvolve na criança a competência de observar imagens, estimulando a imaginação, a

memorização, o gosto pela leitura e escrita porque através das imagens, a criança imagina a sua história ou recorre ao que memorizou, quando a história foi contada pelo adulto.

Todos os trabalhos de expressão plástica são efetuados nas mesas da sala. Num dos móveis podem estar tintas, pincéis, tesouras, colas, marcadores grossos, lápis de carvão, giz, material de desperdício, papel, esponjas, folhas de papel grandes e pequenas, vários tipos de papel, tais como, seda, crepe e cartolinas de diversas cores.

A área do Computador, como o nome indica, possui um computador, é utilizado pelas crianças, para poderem experimentar jogos (figura 7).



Figura 7:
Área do Computador

A sala possui duas portas de vidro para o pátio coberto, situadas na área da casinha e ao pé do móvel da televisão, uma janela entre estas duas portas, uma janela, na área do tapete. A porta para se entrar na sala situa-se ao pé da área do computador e nessa parede ao fundo localiza-se um lavatório (figura 8).

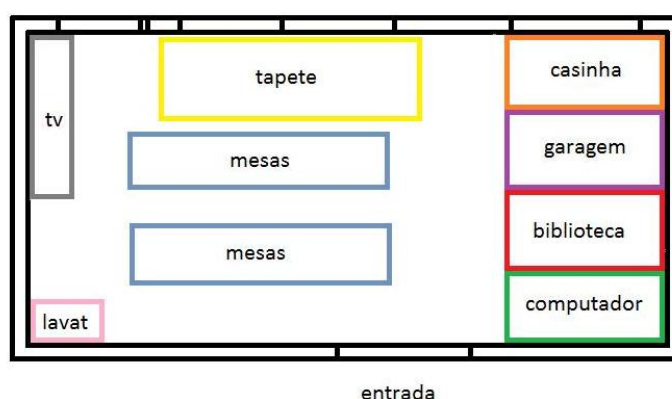


Figura 8: Planta

Recursos materiais²¹

O mobiliário que existe na sala de atividades consiste em: vinte e oito cadeiras, dez mesas de tampo lavável, armários, placards de parede em que se afixam os trabalhos realizados pelas crianças, um computador, mobiliário adequado para as áreas de interesse, caixote do lixo, um tapete e um lavatório.

²¹ Material recolhido a partir do PCT

O material didático que pertence a esta sala são jogos de manipulação e coordenação motora, jogos de construção, jogos de encaixe, livros infantis, jogos simbólicos, como o mobiliário de cozinha e o equipamento desta, garagens, carros com tamanhos variados, animais.

O material de apoio existente é um gravador áudio, cassetes e CDs de música, computador, leitor de DVD e televisão.

O material de consumo que pertence à sala de atividades são cartolinas de distintas cores, tamanhos e texturas, plasticinas com diferentes cores, diversos papéis para trabalhos manuais, pincéis de tamanhos variados, lápis de cor e de cera, canetas de feltro grossas, tintas e lápis de carvão.²²

Organização temporal

O educador organizou a rotina da sala da seguinte forma, tendo em conta o PEI (tabela 2).

Tabela 2: Funcionamento da sala (horário, rotinas e responsáveis)

Horário	Local*	Responsável
7h30/9h15	Acolhimento – “Sala do sol”/recreio	Auxiliar e educadores
9h00/9h15	Higiene – WC do pré-escolar	Educador
9h30/10h00	Componente letiva – Sala	Educador
10h00/10h30	Reforço da manhã – Sala/recreio	Educador e auxiliar
10h30/11h30	Atividade – Sala	Educador e auxiliar
11h30/11h45	Higiene – WC do pré-escolar	Educador
11h45/12h30	Almoço – Refeitório	Educador e auxiliar
12h30/12h45	Higiene – WC do pré-escolar	Auxiliar
12h45/15h00	Sono – Sala	Auxiliar e educador*
15h00/15h15	Higiene – WC do pré-escolar	Educador e auxiliar
15h15/16h00	Lanche – Sala	Educador e auxiliar
16h00/16h45	Componente letiva – Sala	Educador e auxiliar
16h45/17h30	Brincadeira livre – Cantinhos da sala/recreio	Educador e auxiliar
17h30/18h30	Atividades de escolha livre/reforço da tarde	Auxiliares
18h30/19h00	Tempo de arrumar – Sala	Auxiliar

*O educador vai almoçar às 12h30 e vem da sua pausa às 13h30. O auxiliar fica na sala até às 13h30, a esta hora vai almoçar e volta da sua pausa às 15h00.

²² Material recolhido a partir do PCT

Plano de trabalho anual do grupo

O educador responsável organizou o plano de trabalho anual de atividades para o grupo, tendo em conta o PEI, da seguinte forma (tabelas 3, 4 e 5).

Área da Linguagem Oral e Abordagem Escrita

Tabela 3: Matérias da Área da Linguagem Oral e Abordagem Escrita que se vai fazer por período

Período	Matérias
1º Período	Estimulação para a leitura
	Iniciação ao grafismo
2º Período	Estimulação para a leitura
	Iniciação ao grafismo
3º Período	Estimulação para a leitura
	Iniciação ao grafismo

Área da Matemática

Tabela 4: Matérias abordadas em cada mês relacionada com a Área da Matemática

Período	Mês	Matérias
1º Período	Outubro	Círculo/Número 1/Encarnado/Grande e pequeno
	Novembro	Círculo/Número 1/Cor de laranja/Alto e baixo
	Dezembro	Círculo/Número 1/Castanho/Em baixo e em cima
2º Período	Janeiro	Quadrado/Número 2/Verde/Grande, pequeno e médio
	Fevereiro	Quadrado/Número 2/Azul/À frente e atrás
	Março	Quadrado/Número 2/Preto e branco/Curto e comprido/Dentro e fora
3º Período	Abril	Triângulo/Número 3/Roxo/Dentro e fora
	Maio	Triângulo/Número 3/Anil/Entre e ao lado
	Junho	Triângulo/Número 3/Várias tonalidades/Esquerda e direita
	Julho	Triângulo/Número 3/Várias tonalidades/Pesado e leve

Área do Conhecimento do Mundo

Tabela 5: Matérias e temas abordados em cada mês relacionados com a Área do Conhecimento do Mundo

Período	Mês	Matérias	Temas
1º Período	Setembro/Outubro	Cabeça, tronco e membros	O nosso corpo
	Novembro	Os sentidos	
	Dezembro	O vestuário	
2º Período	Janeiro	Mamíferos	Os animais
	Fevereiro	Aves/Peixes	
	Março	Insetos/Repteis	
3º Período	Abril	Árvores	As plantas
	Maio	Frutas/Legumes	
	Junho	Flores/Plantas	
	Julho	Revisões	

Anexo C – Caraterização do Grupo

Segundo Piaget (2011), este grupo de crianças pertence ao estágio pré-operatório, pois este grupo tem entre os dois e os três anos e este estágio vai dos dois aos sete anos.

Neste estágio a criança começa a ter a função simbólica, que é a aptidão de representar mentalmente e de simbolização; o egocentrismo intelectual, a criança pensa que o mundo foi concebido apenas para si e não percebe o ponto de vista do outro, ou seja, os outros pensam e sentem do mesmo modo que esta; o animismo refere-se ao egocentrismo, ou seja, este vai até aos objetos e outros seres vivos, das quais a criança atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos adequados a cada indivíduo; pensamento mágico, a realidade é apenas aquilo que a criança sonha e deseja, dando explicações com o apoio da sua imaginação, não tendo respeito às questões relacionadas com a lógica (Piaget, 2011).

Já Veríssimo (2002), ao falar de Erikson refere que as crianças, com faixa etária entre os dezoito meses e os três anos, estão no desenvolvimento muscular e a partir dos três anos passam da primeira para a segunda infância. Nesta fase, as crianças têm relações significativas com os pais, familiares e pessoas que estão próximas destas; as crianças, no que se refere ao modo como se relacionam, ou mantêm as relações ou então abandonam-nas; a crise psicossocial é de autonomia versus vergonha e dúvida; o resultado favorável, ou seja, a virtude associada é de autocontrolo e força de vontade; os percursos da formação da identidade são de autoafirmação versus incerteza; os fortalecedores da formação da identidade são a autoconfiança versus egocentrismo; a psicopatologia relacionada é a paranoia, obsessões, compulsões e impulsividade.

Nesta fase eriksoniana, segundo Erikson (1976) citado por Passos e Rabello (s. d.), correspondente ao estágio anal freudiano, a criança começa a ter algum controlo dos seus movimentos musculares, assim concentra a sua energia às experiências ligadas à atividade exploradora e à conquista da autonomia. Contudo, a criança começa a depreender que não pode utilizar, como quer, a sua energia exploratória, tendo que respeitar as regras sociais e englobá-las no seu ser, consequentemente adequando a manutenção muscular, conservação e controlo.

Nesta altura a criança começa a perceber o que esperam dela, os seus privilégios, obrigações e limitações, começando a ter o poder de julgamento pois já está aprender as regras. Os adultos para que as crianças aprendam estas regras, utilizam a vergonha e em

simultâneo utilizam o encorajamento para desenvolverem a autonomia, tal como foi explicado por Freud, quando se referiu às crianças irem à casa de banho. Contudo, o adulto estar constantemente a envergonhar a criança, pode incentivar o atrevimento e o fingimento, como mecanismos de defesa, ou então o sentimento persistente de vergonha e dúvida das capacidades e potencialidades que possui. (Erikson, 1976 citado por Passos e Rabello, s. d.)

A criança inicia a exploração ativamente o que o rodeia. Se os pais reconhecem e incentivam as novas capacidades da criança, tais como, andar, trepar, falar, ler, brincar, entre outros, esta vai relacionando-se, gradualmente, melhor com ele próprio; deste modo desenvolve o seu sentido de independência e autonomia (idem).

Erikson explica, quando se refere à vergonha, que esta é uma raiva voltada para si próprio, pois desejava fazer algo sem estar vulnerável aos outros, o que não sucedeu. A vergonha anteciparia a culpa, em que esta resultava da vergonha examinada pelo superego (Erikson, 1976 citado por Passos e Rabello, s. d.).

Quando está aprender o controlo, quer seja o autocontrolo ou o controlo social, existe o nascer da força principal da vontade, que, exposta na livre escolha, é o antecedente fundamental para o crescimento da autonomia. Observa-se essa vontade nas mais variadas situações práticas, tais como, quando a criança manipula os objetos, quando começa a verbalizar, quando se começa a deslocar, ou seja, tudo o que permite atividades exploratórias, que sejam mais autónomas e independentes (idem).

Se ao invés protegem em demasia, fazem tudo por eles, reprovando e impondo limites a sua liberdade, defendendo a precaução do perigo, pertencente aos riscos com prováveis razões de ferimentos, tais como, as escadas, facas, produtos de limpeza, entre outros, nesse caso originará retraimento e dúvida, em que a auto imagem é vencida pela culpa e por uma incerteza, comparativamente às suas aptidões, que posteriormente se virá a mostrar especialmente limitativa; uma vez que a organização social pretende comportamento autónomo. Os pais têm que conseguir encontrar o equilíbrio ajustado entre os extremos de proteção em demasia e do desmazelo total, em relação, à supervisão das atividades potencialmente perigosas da criança. Não se pode conter a criança de experienciar, devido ao perigo, para justificar a falta de disponibilidade a que isso obriga (idem).

Composição do grupo²³

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, catorze meninos e onze meninas, três crianças com dois anos de idade e o resto das crianças têm três anos de idade (tabela 6).

Tabela 6: Composição do grupo, desde o dia 1 de dezembro de 2014

Idade	Menino	Menina	Total
Dois	2	1	3
Três	12	10	22
Total	14	11	25

Caraterização do agregado familiar – Constituição familiar²⁴

A idade média dos pais e mães é entre os vinte e mais de trinta e cinco anos, em que no intervalo de vinte a vinte e cinco anos, apenas um pai e uma mãe têm esta idade; no intervalo dos vinte e cinco aos trinta anos, cinco pais têm esta idade, enquanto existem sete mães com esta idade; no intervalo entre os trinta aos trinta e cinco anos, treze pais e seis mães têm esta idade; existem cinco pais com mais de trinta e cinco anos de idade e dez mães com mais de trinta e cinco anos de idade (tabela 7).

Tabela 7: Idade média dos pais

Idade média	Pais	Mães
< 20	0	0
20 – 25	1	1
25 – 30	5	7
30 – 35	13	6
> 35	5	10

Na tabela 8 verifica-se que cinco crianças não têm irmãos, treze crianças têm um irmão, duas crianças têm dois a três irmãos.

²³ Material recolhido a partir do PCT

²⁴ Material recolhido a partir do PCT

Tabela 8: Número de irmãos

Nº de irmãos	0	1	2 – 3	> 3
Nº de crianças	5	13	2	0

Caraterização sociocultural²⁵

Na tabela 9 verifica-se que sete crianças vivem com o pai e com a mãe, nove crianças moram com pai, com a mãe e com os irmãos, quatro crianças vivem apenas com a mãe ou só com o pai e que cinco crianças vivem só com o pai e os irmãos ou apenas com a mãe e os irmãos.

Tabela 9: Familiares com quem as crianças moram

Pessoas com quem as crianças moram	Nº de crianças
Pai e mãe	7
Pai, mãe e irmãos	9
Só mãe/pai	4
Só mãe/pai e irmãos	5

Caraterização da nacionalidade dos pais²⁶

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, mas com dois pais brasileiros, húngaros, uma mãe romena e um pai português, duas mães brasileiras e os pais portugueses, um pai cabo-verdiano e uma mãe portuguesa (tabela 10).

Tabela 10: Nacionalidade dos pais

Mãe e pai brasileiros	Mãe brasileira e pai português	Mãe e pai húngaros	Mãe romena e pai português	Mãe portuguesa e pai cabo-verdiano	Mãe e pai portugueses
2	2	1	1	1	18

²⁵ Material recolhido a partir do PCT

²⁶ Material recolhido a partir do PCT

Caraterização socioprofissional²⁷

Na tabela 11 verifica-se que nem os pais nem as mães têm apenas o 1º ciclo, dez pais e quatro mães têm o 2º ciclo, nove pais e dez mães têm o 3º ciclo e seis pais e onze mães têm o ensino superior.

Tabela 11: Estudos dos pais

Familiar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Superior
Pai	0	10	9	6
Mãe	0	4	10	11

Na tabela 12 verifica-se que dois pais trabalham por conta própria, dezassete pais e dezasseis mães trabalham por conta de outrem, dois pais têm uma profissão liberal, três pais e três mães são empresários e um pai e cinco mães estão desempregados.

Tabela 12: Tipo de trabalho que os pais têm

Familiar	Trabalhador por conta própria	Trabalhador por conta de outrem	Profissão liberal	Empresário	Desempregado
Pai	2	17	2	3	1
Mãe	0	16	0	3	5

Caraterização socioeconómica²⁸

Na tabela 13 verifica-se que o nível socioeconómico do grupo é de nível médio.

²⁷ Material recolhido a partir do PCT

²⁸ Material recolhido a partir do PCT

Tabela 13: Nível socioeconómico

Nível elevado	Nível médio	Nível baixo
0	25	0

Atividades de jardim-de-infância preferidas²⁹

Na tabela 14 verifica-se que cinco crianças preferem desenhar, dezanove crianças preferem brincar e uma criança prefere fazer ginástica quando estão no jardim-de-infância.

Tabela 14: Atividades preferidas das crianças no jardim-de-infância

Plasticina	Desenho	Brincar	Ginástica	Não sabe
0	5	19	1	0

Grau de envolvimento das famílias na escola³⁰

Na tabela 15 as famílias das vinte e cinco crianças têm uma participação regular na escola.

Tabela 15: Envolvimento dos familiares das crianças na escola

Muito participativas	Participação regular	Pouco participativas
0	25	0

Principais doenças que afetam as crianças³¹

Na tabela 16 existem duas crianças com problemas de alergias, duas crianças que usam óculos, cinco crianças com outras doenças e dezasseis crianças não têm doenças.

²⁹ Material recolhido a partir do PCT

³⁰ Material recolhido a partir do PCT

³¹ Material recolhido a partir do PCT

Tabela 16: Doenças que as crianças podem possuir

Visão	Audição	Alergias	Outras	Sem doenças
2	0	2	5	16

Proveniência das crianças³²

Este grupo juntou-se de duas salas que existiam na creche, o educador é mesma da sala dos dois anos, apenas uma criança veio de outra instituição. A auxiliar, o ano passado, estava na sala dos três anos, por este motivo conheceu este grupo apenas este ano (tabela 17).

Tabela 17: Proveniência das crianças

1ª Vez	2ª Vez	De outras instituições
0	24	1

Caraterísticas sociocomportamentais³³

Neste grupo já se começa a ver subgrupos, pois quando é altura da brincadeira livre, já se observa que cada criança escolhe um amigo para brincar nas várias áreas da sala.

Observa-se que, as crianças, já evoluíram na autonomia, por isso já não estão tão dependentes do adulto.

Segundo o PCT as escolhas lúdicas que este grupo evidencia são: jogos de encaixe, tais como, legos e puzzles; gostam de fazer desenhos; fazer corte e colagem; modelagem com plasticina e massa de cores.

As áreas que mais gostam são: a área da casinha, o computador e a garagem (idem).

O nível de participação nestas atividades é evidente, assim como, sucede nas atividades de expressão plástica (idem).

³² Material recolhido a partir do PCT

³³ Anexo C

A arrumação de brinquedos, posteriormente à brincadeira livre, é fundamental ajudá-los arrumar porque promove a sua autonomia, a sentirem-se valorizados, a ser responsáveis com os materiais da sala e a sua preservação, por conseguinte interiorizam esta regra da sala. O adulto deve sempre incentivá-los, apoiá-los e ser paciente nesta tarefa.³⁴

Diagnóstico dos problemas e das potencialidades reais³⁵

As crianças desta sala estavam no ano anterior na creche, pertencendo a dois grupos integrantes, que se associaram, quando passaram para o pré-escolar.

Todavia são crianças muito simpáticas, meigas, carinhosas, extrovertidas, colaboradoras e participativas, mas também bastante curiosas no que se refere a novidades, tais como, com os sons, imagens e atividades diversificadas (PCT).

O PCT refere que os grupos de crianças com três anos revelam-se sempre entusiasmados em todas as atividades propostas. É imprescindível fornecer-lhes experiências variadas, de modo a desenvolver o seu espírito crítico e a sua habilidade de se expressarem oralmente.

Por fim é essencial referir que observei que o grande grupo precisa de muito trabalho para desenvolver a motricidade fina e a motricidade global, já que todas as crianças seguram, com dificuldade, quer no lápis quer nas canetas (PCT).

³⁴ Material recolhido a partir do PCT

³⁵ Material recolhido a partir do PCT

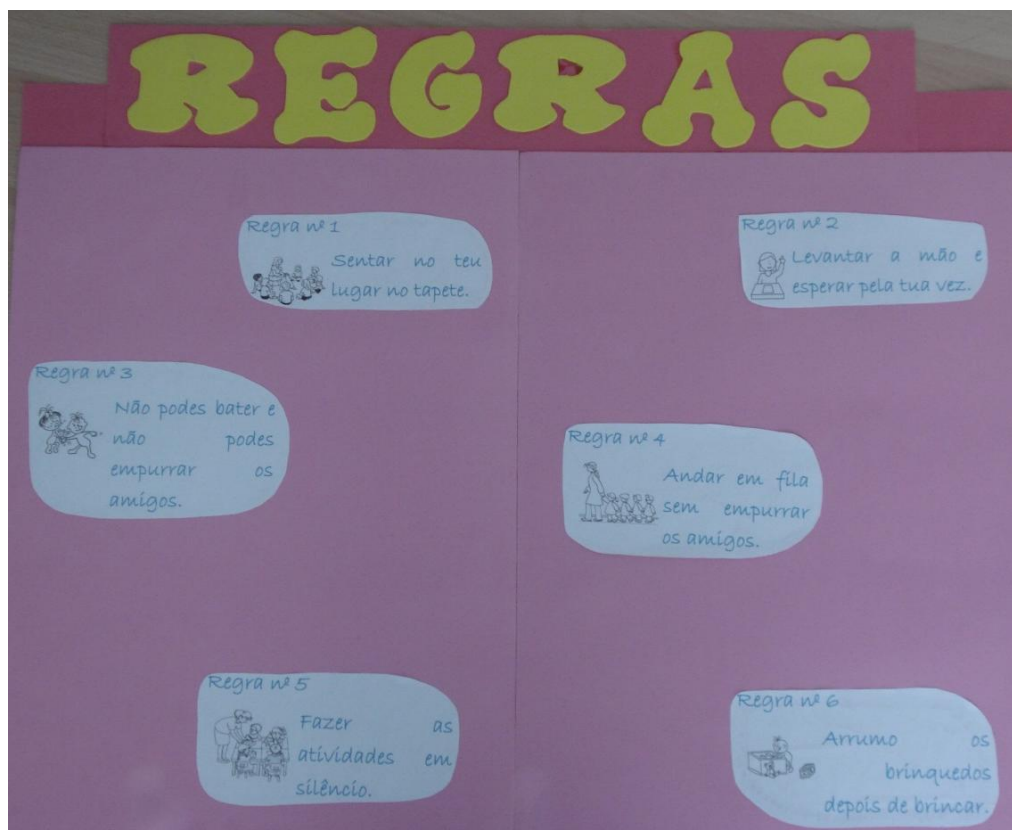
Anexo D – Implementação de Regras

Em janeiro começámos a trabalhar com as crianças, estipulando variadas regras dentro e fora da sala, como aparece no quadro 4 e na figura 9:

Quadro 4: Regras da Sala

Regras da Sala	
1	Sentar no teu lugar no tapete.
2	Levantar a mão e esperar pela tua vez.
3	Não podes bater e não podes empurrar os amigos.
4	Andar em fila sem empurrar os amigos.
5	Fazer as atividades em silêncio.
6	Arrumo os brinquedos depois de brincar.

Figura 9: Placard de Regras



Anexo E – Intervenção Planeada

Nome do Aluno: Joana Ribeiro de Chatillon de Oliveira

Grupo: 3 anos (sala da estrela)
Planificação Diária (1) – P1

Data: 05/01/2015

Projetos/Temáticas: Inverno (Dia dos Reis)

Tempo	Áreas das Metas de Aprendizagem Domínios e Subdomínios	Competências a desenvolver	Situações/Experiências de aprendizagem/ atividades	Estratégias de implementação - Envolvimento/motivação das crianças - Organização Grupo/espço/material	Estratégias de observação Registo de avaliação
9h00 9h30	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Área da Expressão e Comunicação</u>. Domínio: Expressão Motora. Subdomínio: Jogos. - <u>Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>. Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto para a leitura - Saber manipular os livros - Folhear um livro página a página - Completar puzzles de 9 peças - Fazer associação de imagens - Desenvolver a linguagem oral, alargando e enriquecendo o vocabulário - Participar em jogos de movimento, jogo simbólico - Expressa-se de forma autónoma e perceptível - Compreende mensagens simples - Saber partilhar os materiais - Esperar a sua vez para brincar - Interação com os outros - Respeitar os colegas e os adultos - Saber escutar - Ser capaz de fazer silêncio - Participar na arrumação da sala - Quando necessitar solicitar a ajuda dos adultos 	<p>Jogos de mesa (continuação)</p> <p>Livros (continuação)</p> <p>Visualização de filme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças escolhem se preferem estar a jogar ou a ver livros. As crianças que estão a ver livros estão no tapete e as crianças que estão a jogar estão sentados nas cadeiras. Se a auxiliar observar que as crianças estão muito desassossegadas, ou se estão já as crianças quase todas das três salas do pré-escolar, pergunta-lhes que filme querem ver e pede para se sentarem no tapete, mas têm que estar em silêncio, para ver o filme. Quando é para irem visualizar o filme, as adultas pedem às crianças para arrumarem a sala, pondo os brinquedos que estavam a brincar no sítio deles. - Os recursos materiais são jogos de mesa, tais como, puzzles e jogos de montar, e livros. - O acolhimento é feito na “sala do sol”. 	<p>As crianças jogam todas juntas, as mais velhas costumam ajudar as crianças mais pequenas explicando-lhes e ajudando-lhes nos jogos. Observação e registo escrito.</p>
9h15 9h30	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Área da Formação Pessoal e Social</u>. Domínio: Independência/Autonomia. - <u>Área da Formação Pessoal e Social</u>. Domínio: Cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar uma fila de forma ordeira - Comer a fruta/bolachas sozinho, permanecendo sentado durante a refeição - Não se sujar nem sujar o chão - Desenvolver comportamentos de apoio e entreaajuda - Quando necessitar solicitar a ajuda do adulto 	<p>Reforço da manhã (fruta/bolachas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora chama a “sala da estrela”, as crianças levantam-se calmamente, pede para fazer uma fila, sem empurrões nem a bater uns nos outros e entram na sala. As adultas pedem às crianças para se sentarem no tapete e colocarem as “pernas à chinês”. As adultas vão perguntando quem quer o reforço ou então se as crianças estiverem a portar-se bem, uma delas, escolhida por uma das adultas, vai dando o 	<p>As crianças já comem a fruta/bolachas sozinhos e, normalmente pedem se podem dar a fruta/bolachas aos amigos.</p>

		- Compreender e seguir orientações		<p>reforço aos amigos.</p> <p>- Não se usa recursos materiais.</p> <p>- Pode ser feito na “sala do sol” ou já na nossa sala, dependendo se a educadora entra antes das 9h30 ou às 9h30.</p>	Observação e registro escrito.
9h30 9h50	<p>- <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u> Domínio: Cooperação.</p> <p>- <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u> Domínio: Convivência Democrática/Cidadania.</p>	<p>- Desenvolver regras de socialização</p> <p>- Compreender e seguir orientações</p> <p>- Saber escutar</p> <p>- Saber respeitar o outro</p> <p>- Ser capaz de fazer silêncio</p> <p>- Memorizar</p> <p>- Esperar a vez de falar e participar</p> <p>- Escuta com atenção discursos de pequena extensão</p>	Conversa sobre as regras de se estar numa sala	<p>- Cada criança tem que estar sentada no tapete, com “pernas à chinês”, em silêncio. A adulta vai dizer em que lugar cada criança fica sentada e pede-lhes para decorarem os amigos que têm de cada lado. Conversar sobre as regras e explicar para que servem.</p> <p>- Não se usa recursos materiais.</p>	Observação e registro escrito.
9h50 10h00	<p>- <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u> Domínio: Independência/Autonomia.</p>	<p>- Formar uma fila de forma ordeira</p> <p>- Ir à casa de banho sozinho, limpando-se sem ajuda e sem que tenha que ser lembrado</p> <p>- Despir e vestir a roupa sem ajuda</p> <p>- Desapertar e apertar os botões sem ajuda</p> <p>- Lavar e limpar as mãos</p> <p>- Respeitar o outro e a sua vez</p> <p>- Quando necessitar solicitar a ajuda do adulto</p> <p>- Compreender e seguir orientações</p>	Higiene	<p>- As crianças vão em fila de forma ordeira, sem empurrões e em silêncio, atrás de uma das adultas e ficam em fila, junto à parede, antes de entrar na casa de banho. Entram logo cinco crianças para a casa de banho. De seguida as adultas vão chamando as crianças, quando a casa de banho vai ficando vazia. Conforme saiem da casa de banho, sentam-se na parede paralela à casa de banho, em silêncio. Quando as crianças estão muito desassossegadas e faltam cinco crianças para fazer a higiene, uma das adultas vai com eles para a sala e pede-lhes para se sentarem no tapete nos lugares que lhes disse anteriormente, enquanto a outra adulta fica com as restantes crianças e depois vai com eles, em fila para a sala, em silêncio. Quando chega à sala pede para irem para os lugares que falaram anteriormente.</p> <p>- Não se usa recursos materiais.</p>	Observação e registro escrito.
10h00 10h10	<p>- <u>Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.</u> Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal.</p>	<p>- Conhecer a história do “dia de Reis”</p> <p>- Desenvolver a linguagem oral, alargando e enriquecendo o vocabulário</p> <p>- Comunicar com autonomia e clareza</p> <p>- Expor as suas ideias e conhecimentos de forma clara e perceptível sobre o tema</p>	Conversa sobre o “dia de Reis”	<p>- Deixar que todos falem na sua vez, quando colocam o dedo no ar, sobre o que sabem deste dia e explicar-lhes porque este dia é importante. Explica-se a atividade que vamos fazer, como vamos fazer e que materiais se vão usar.</p> <p>- Cada criança tem o seu lugar no tapete, ficam</p>	Observação e registro escrito.

		<ul style="list-style-type: none"> - Escutar com atenção discursos de pequena extensão - Falar na sua vez - Saber escutar - Saber respeitar o outro - Ser capaz de fazer silêncio - Compreender e seguir orientações 		<p>sentados com “pernas à chinês”.</p> <p>- Não se usa recursos materiais.</p>	
10h10 11h10	<p>- <u>Área da Expressão e Comunicação</u>. Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação.</p> <p>Subdomínio: Produção e Criação</p> <p>- <u>Área da Expressão e Comunicação</u>. Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Criatividade.</p> <p>Subdomínio: Reflexão e Interpretação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidade de colar tiras lado a lado - Colagem de materiais com ajuda - Explorar diversos materiais, tais como, plasticina, papel crepe, algodão, papel eva - Modelar “bolas” e “cobras” em plasticina - Leva uma atividade/tarefa até ao fim - Desenvolver a motricidade fina - Saber partilhar os materiais - Saber escutar - Ser capaz de fazer silêncio - Compreender e seguir orientações 	<p>Coroas</p> <p>Moldagem de plasticina</p>	<p>- As adultas da sala pedem às crianças para irem para os seus lugares nas mesas para irmos fazer as coroas do “Dia de Reis”. Dá-se plasticina para as crianças ficarem a moldá-la. As adultas ajudam três crianças a colar as fitas de papel crepe prateado, posteriormente a colar o algodão, os círculos de papel eva verde com brilhantes, círculos de papel eva azul com brilhantes e círculos de papel eva laranja com brilhantes (meninos) e corações de papel eva lilás com brilhantes (meninas), enquanto as restantes moldam a plasticina. Levam para casa as coroas. As adultas pedem às crianças para estarem em silêncio a moldar a plasticina e a fazer a atividade.</p> <p>- As crianças estão sentadas nos seus lugares a moldar a plasticina, as adultas é que vão aos lugares para ajudar as crianças a fazer a atividade.</p> <p>- Os recursos materiais são algodão, cartolina branca (coroa), fitas de papel crepe prateado, círculos de papel eva verde com brilhantes, círculos de papel eva azul com brilhantes, círculos de papel eva laranja com brilhantes, corações de papel eva lilás com brilhantes.</p>	<p>Observação e registo escrito.</p> <p>Registo fotográfico das coroas.</p>
	<p>- <u>Área da Formação Pessoal e Social</u>.</p> <p>Domínio: Independência/Autonomia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de fazer silêncio - Saber escutar - Identificar o género - Formar uma fila ordeira - Ir à casa de banho sozinho, limpando-se sem ajuda e sem que tenha que ser lembrado 	<p>Higiene</p> <p>Visualização de um filme</p>	<p>- As adultas pedem às crianças para fazer uma “bola” com a plasticina e para colocarem a plasticina na caixa desta. Posteriormente para irem para o tapete, sentarem-se em silêncio nos seus lugares, com “pernas à chinês” para visualizarem o filme, pois é necessário colocar os catres pela sala. Quando já estão todos postos</p>	<p>Observação e registo escrito.</p>

11h10 11h30		<ul style="list-style-type: none"> - Despir e vestir a roupa sem ajuda - Desapertar e apertar os botões sem ajuda - Lavar e limpar as mãos - Respeitar o outro e a sua vez - Quando necessitar solicitar a ajuda do adulto - Compreender e seguir orientações 		<p>na sala uma adulta da sala chama primeiro as meninas para irem para a casa de banho, em fila e em silêncio, sem empurrões e os meninos continuam a visualizar o filme, posteriormente os meninos vão para a casa de banho e as meninas ficam a visualizar o filme.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os recursos materiais são a televisão e o filme. - O espaço está ocupado com os catres. 	
11h30 12h00	- <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u> Domínio: Independência/Autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> - Formar o comboio dando a mão ao par - Desenvolver postura correta à mesa - Saber comer com garfo, faca e colher sem ajuda, permanecendo sentado durante a refeição - Saber esperar sentado 	Almoço	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas desligam a televisão e pedem às crianças para fazer um comboio dando a mão ao seu par. Dizem às crianças para irem em silêncio e sem empurrões, para quando chegarem ao refeitório para ficarem sentadas cada um no seu lugar. - Os recursos materiais são os tabuleiros, talheres, pratos, copos, taças da sopa, taças para a fruta e guardanapos. - O espaço está organizado por conjuntos de mesas, e as crianças sentam-se no segundo conjunto de mesas, quando se entra no refeitório. 	Observação e registo escrito.
12h00 12h20	- <u>Área da Expressão e Comunicação.</u> Domínio: Expressão Motora. Subdomínio: Jogos.	<ul style="list-style-type: none"> - Formar uma fila de forma ordeira - Desenvolver a motricidade global - Tomar consciência das várias partes do corpo - Subir e descer escadas do escorrega - Correr livremente sem cair - Saltar a pés juntos - Compreender e seguir orientações - Respeitar o outro e a sua vez - Esperar a sua vez para brincar - Interação com os outros - Respeitar os colegas e os adultos - Saber escutar - Ser capaz de fazer silêncio - Quando necessitar solicitar a ajuda do adulto 	Pátio/Visualização de um filme	<ul style="list-style-type: none"> - Chama-se a “sala da estrela”, as crianças arrumam a sua cadeira e fazem fila atrás de uma das adultas e vão todos para o pátio. As crianças que estão mais atrasadas a comer ficam com a auxiliar cooperante. Se estiver a chover as crianças vão para a sala, peço-lhes para se sentarem nos seus lugares no tapete, pedindo silêncio, para visualizar o filme. 	Observação e registo escrito.
	- <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Formar uma fila de forma ordeira - Identificação do género 	Higiene/Visualização de um filme	<ul style="list-style-type: none"> - Chama-se a “sala da estrela”, as crianças fazem uma fila para irmos para a casa de banho 	Observação e registo escrito

12h20 12h35	Domínio: Independência/ Autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> - Ir à casa de banho sozinho, limpando-se sem ajuda e sem que tenha que ser lembrado - Despir e vestir a roupa sem ajuda - Desapertar e apertar os botões sem ajuda - Lavar e limpar as mãos - Respeitar o outro e a sua vez - Quando necessitar solicitar a ajuda do adulto - Compreender e seguir orientações 		quando lá chegamos, as crianças sentam-se em frente à parede que dá para a casa de banho e uma das adultas da sala vai chamando as crianças para irem à casa de banho. Entram cinco crianças para casa de banho e depois conforme vão saindo, a adulta diz-lhes para irem para a sala em silêncio sem empurrarem, enquanto a outra adulta arruma os bibes nos cabides, coloca as duas fraldas nas camas correspondentes e fecha os estores. As crianças quando acabam a sua higiene veem-se deitar nos catres com a ajuda da outra adulta, pois os catres não têm lugares fixos. Se já estiverem na sala a visualizar o filme, uma das adultas da sala chama primeiro as meninas para irem para a casa de banho, em fila e em silêncio, sem empurrões e os meninos continuam a visualizar o filme, posteriormente os meninos vão para a casa de banho e as meninas procuram calmamente o seu catre, senão sabem qual é perguntam a adulta que está na sala e esta ajuda-os. De seguida sentam-se no catre, descalçam-se (os que conseguem, os que não conseguem, pedem ajuda, colocando a mão no ar, esperando a sua vez no catre), deitam-se e tapam-se, senão as adultas depois quando já estão todos nos catres, tapam-nos.	diário.
12h35 13h15	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u> Domínio: Independência/ Autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> - Adormecer sozinho - Pedir para ir à casa de banho - Compreender e seguir orientações 	Sono	<ul style="list-style-type: none"> - Cada criança deita-se no seu catre, com a ajuda de uma das adultas da sala, para tapar as crianças. - Os recursos materiais são o catre, lençol de baixo, manta/cobertor/lençol e algumas crianças têm almofada. - O espaço está ocupado com os catres. 	Observação e registo escrito.
Áreas Transversais: <ul style="list-style-type: none"> - <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u> Domínio: Independência/Autonomia. - <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u> Domínio: Cooperação. - <u>Área da Formação Pessoal e Social.</u> Domínio: Convivência Democrática e Cidadania. 					

Anexo F – Análise de Conteúdo da Intervenção Planeada

Tabela 18: Análise de conteúdo da intervenção planeada relativamente aos limites

Limites	Categorias	Unidades de registos	Unidades de contagem
Quantidade de crianças/ lugar onde brincar/ sossego	Partilhar os materiais/ brinquedos	<p>“(…) Se a auxiliar observar que as crianças estão muito desassossegadas, ou se já estão as crianças quase todas das três salas do pré-escolar pergunta-lhes que filme querem ver e pede para se sentarem no tapete, mas têm que estar em silêncio, para ver o filme” – P1 ao P35, P37 ao P65</p> <p>“(…) as crianças que ficam a jogar, só podem ir buscar os jogos da primeira prateleira e jogam sentados nas cadeiras, quando não querem mais jogar, arrumam e vão buscar outro” – P1 ao P35, P37 ao P65</p> <p>“Enquanto duas crianças pintam, cada uma, o seu rolo higiénico, as outras crianças ficam a fazer o que viram no teatro” – P12</p> <p>“Seguidamente vão para a “sala do Sol” e escolhem se querem jogos de mesa ou livros, as crianças que escolhem os jogos sentam-se nas cadeiras e os que querem os livros sentam-se no tapete, ou então ficam a ver um filme” – P63 ao P65</p>	$61+61+1+3=$ 126
Crianças num espaço	Quantidade de crianças num espaço	<p>“(…) entram logo cinco crianças para a casa de banho” – P1 ao P65</p> <p>“As adultas dividem as crianças por áreas na sala - Cinco vai para área da Casinha, quatro vai para área da Biblioteca, cinco vai para área da Garagem, dez vai para área dos Jogos” – P12</p> <p>“As crianças escolhem para que áreas querem ir exceto a área da casinha, enquanto as adultas preparam os convites de carnaval. Divisão por áreas: Biblioteca – 5 crianças, Garagem – 10 crianças, Jogos – 10 crianças” – P13</p> <p>“(…) vão entrando para a casa de banho para fazer a higiene mas só entram cinco de cada vez” – P36</p> <p>“As adultas perguntam a cada menino onde quer ir brincar e este escolhe e vai brincar, mas apenas cinco crianças podem escolher à área da casinha”- P36, P51</p> <p>“Escolhe-se cinco crianças para a área da casinha, pois é um cantinho mais pequenino para ter muitas crianças, as restantes crianças divido-as por cantinhos” – P61, P62</p>	$180+1+1+1+2+2=$ 187

Tabela 19: Análise de conteúdo da intervenção planeada relativamente às regras

Regras	Categorias	Unidades de registos	Unidades de contagem
Regra 1 – “Sentar no teu lugar no tapete”	Partilhar o espaço	<p>“(…) as adultas pedem às crianças para se sentarem no tapete, nos seus lugares e colocarem as “pernas à chinês” – P1 ao P5, P7 ao P11, P13 ao P35, P37 ao P62</p> <p>“Cada criança tem que estar sentada no tapete, com “pernas à chinês”, em silêncio. A adulta vai dizer em que lugar cada criança fica sentada e pede-lhes para decorarem os amigos que têm de cada lado” – P1</p> <p>“As crianças estão nos seus lugares no tapete, viradas para a parede onde se situa o quadro” - P16</p> <p>“(…) e sentam-se nos seus lugares com “pernas à chinês” no tapete, têm que estar em silêncio, para verem um filme” – P36</p> <p>“(…) para seguidamente se sentarem nos seus lugares com “pernas à chinês” no tapete para comerem a fruta/bolachas” – P63 ao P65</p>	$61+1+3+1+1=$ 69
Regra 2 - “Levantar a mão e esperar pela tua vez”	Respeitar a sua vez de falar	<p>“(…) deixar que todos falem na sua vez, quando colocam o dedo no ar” – P1, P4 ao P10, P14, P16 ao P29, P31 ao P35, P37, P39, P42 ao P51, P53 ao P61</p> <p>“(…) Respondem as crianças que colocarem o dedo no ar, estiverem em silêncio e no seu lugar” – P2</p>	$56+1=$ 57
Regra 3 -- “Não podes bater e não podes empurrar	Respeitar o outro	<p>“A educadora chama a “sala da estrela”, as crianças levantam-se calmamente, pede para fazer uma fila, sem empurrões nem baterem uns nos outros” – P1 ao P11, P13 ao P35, P37 ao P61</p> <p>“As crianças vão em fila de forma ordeira, sem empurrões e em silêncio, atrás de uma das adultas” – P1 ao P12, P14 ao P35, P37 ao P62</p> <p>“(…) adulta chama primeiro as meninas para irem para a casa de banho, em fila e em silêncio, sem empurrões e os meninos continuam a visualizar o filme, posteriormente os meninos vão para a casa de banho e as meninas ficam a visualizar o filme – P1 ao P8, P10, P12 ao P29, P31 ao P35, P37 ao P51, P53 ao P62</p> <p>“As adultas desligam a televisão e pedem às crianças para fazer um comboio dando a mão ao seu par. Dizem às crianças para irem em silêncio e sem empurrões (...)” – P1 ao P8, P10, P12 ao P16 ao P29, P31 ao P51, P53 ao P62</p> <p>“Chama-se a “sala da estrela”, as crianças arrumam a sua cadeira e fazem fila atrás de uma das adultas e vão todos para o pátio, em silêncio sem empurrões e sem se baterem” – P1 ao P4, P6 ao P10, P12 ao P29, P31 ao P35, P37 ao P51, P53 ao P65</p> <p>“Chama-se a “sala da estrela”, as crianças fazem uma fila, pede-se para fazer silêncio e não se empurrarem nem se magoarem para irmos para a casa de banho” – P1 ao P4, P6 ao P29, P31 ao P35, P37 ao P51, P53 ao P65</p> <p>“As adultas pedem para as crianças fazerem uma fila de forma ordenada, para estarem em silêncio, não podem empurrar-se nem se bater pois vão descer escadas para irem para o ginásio e podem aleijar-se nas escadas. Para subir as escadas, agarram-se, em fila, ao corrimão do lado direito e para descerem no corrimão do lado esquerdo, voltamos a repetir para não empurrarem nem se baterem pois podem aleijar-se” – P4, P25, P34, P40, P46, P49, P56</p> <p>“As adultas pedem para as crianças fazerem uma fila de forma ordenada, para estarem em silêncio, não podem empurrar-se nem se bater pois vão subir escadas para irem para a sala do ATL e</p>	$61+59+57+59+60+61+7+7+4+2+3+1+1+1$

os amigos”		<p>podem aleijar-se nas escadas. Para subir as escadas, agarram-se, em fila, ao corrimão do lado direito e para descerem no corrimão do lado esquerdo, voltamos a repetir para não empurrarem nem se baterem pois podem aleijar-se” – P8, P17, P23, P29, P38, P44, P53</p> <p>“As crianças estão em fila, junto à parede, em silêncio, sem se empurrarem e sem se baterem, antes de entrar na casa de banho” – P30, P52</p> <p>“(…) as crianças arrumam a sua cadeira e fazem fila atrás de uma das adultas e vão todos para o pátio” – P52, P53</p> <p>“As adultas pedem às crianças para fazer um comboio dando a mão ao seu par. Dizem às crianças para irem em silêncio e sem empurrões, para quando chegarem ao refeitório para ficarem sentadas cada um no seu lugar” – P63 ao P65</p> <p>“(…) as adultas pedem às crianças para darem a mão ao seu par e fazer uma fila, que não querem empurrões, nem gritos e que não querem que as crianças se batam umas as outras” – P11</p> <p>“(…) pede-se às crianças para fazer uma fila atrás de uma das adultas, têm que estar em silêncio, não podem empurrar nem se magoar e vamos para o refeitório” – P36</p>	= 382
Regra 4 - “Andar em fila sem empurrar	Respeitar as deslocações	<p>“A educadora chama a “sala da estrela”, as crianças levantam-se calmamente, pede para fazer uma fila, sem empurrões nem baterem uns nos outros” – P1 ao P11, P13 ao P35, P37 ao P61</p> <p>“As crianças vão em fila de forma ordeira, sem empurrões e em silêncio, atrás de uma das adultas” – P1 ao P12, P14 ao P35, P37 ao P62</p> <p>“(…) adulta chama primeiro as meninas para irem para a casa de banho, em fila e em silêncio, sem empurrões e os meninos continuam a visualizar o filme, posteriormente os meninos vão para a casa de banho e as meninas ficam a visualizar o filme – P1 ao P8, P10, P12 ao P29, P31 ao P35, P37 ao P51, P53 ao P62</p> <p>“As adultas desligam a televisão e pedem às crianças para fazer um comboio dando a mão ao seu par. Dizem às crianças para irem em silêncio e sem empurrões (….)” – P1 ao P8, P10, P12 ao P16 ao P29, P31 ao P51, P53 ao P62</p> <p>“Chama-se a “sala da estrela”, as crianças arrumam a sua cadeira e fazem fila atrás de uma das adultas e vão todos para o pátio, em silêncio sem empurrões e sem se baterem” – P1 ao P4, P6 ao P10, P12 ao P29, P31 ao P35, P37 ao P51, P53 ao P65</p> <p>“Chama-se a “sala da estrela”, as crianças fazem uma fila, pede-se para fazer silêncio e não se empurrarem nem se magoarem para irmos para a casa de banho” – P1 ao P4, P6 ao P29, P31 ao P35, P37 ao P51, P53 ao P65</p> <p>“As adultas pedem para as crianças fazerem uma fila de forma ordenada, para estarem em silêncio, não podem empurrar-se nem se bater pois vão descer escadas para irem para o ginásio e podem aleijar-se nas escadas. Para subir as escadas, agarram-se, em fila, ao corrimão do lado direito e para descerem no corrimão do lado esquerdo, voltamos a repetir para não empurrarem nem se baterem pois podem aleijar-se” – P4, P25, P34, P40, P46, P49, P56</p> <p>“As adultas pedem para as crianças fazerem uma fila de forma ordenada, para estarem em silêncio, não podem empurrar-se nem se bater pois vão subir escadas para irem para a sala do ATL e podem aleijar-se nas escadas. Para subir as escadas, agarram-se, em fila, ao corrimão do lado direito e para descerem no corrimão do lado esquerdo, voltamos a repetir para não empurrarem nem se baterem pois podem aleijar-se” – P8, P17, P23, P29, P38, P44, P53</p> <p>“As crianças estão em fila, junto à parede, em silêncio, sem se empurrarem e sem se baterem, antes de entrar na casa de banho” –</p>	61+59+57+59 +60+61+7+7+ 4+2+3+1+1+1

os amigos”		<p>P30, P52</p> <p>“(…) as crianças arrumam a sua cadeira e fazem fila atrás de uma das adultas e vão todos para o pátio” – P52, P53</p> <p>“As adultas pedem às crianças para fazer um comboio dando a mão ao seu par. Dizem às crianças para irem em silêncio e sem empurrões, para quando chegarem ao refeitório para ficarem sentadas cada um no seu lugar” – P63 ao P65</p> <p>“(…) as adultas pedem às crianças para darem a mão ao seu par e fazer uma fila, que não querem empurrões, nem gritos e que não querem que as crianças se batam umas as outras” – P11</p> <p>“(…) pede-se às crianças para fazer uma fila atrás de uma das adultas, têm que estar em silêncio, não podem empurrar nem se magoar e vamos para o refeitório” – P36</p>	<p>=</p> <p>382</p>
Regra 5 – “Fazer as atividades em silêncio”	Saber escutar	<p>“As adultas pedem às crianças para irem para os seus lugares nas mesas (...) dá-se plasticina/massa para as crianças ficarem a moldá-la, enquanto as adultas da sala vão ajudando, as crianças que estão sossegadas no seu lugar porque senão ficam sem plasticina” – P1 ao P3, P5 ao P10, P15, P17 ao P20, P31 ao P33, P35, P37 ao P41, P43, P46, P47, P49 ao P51, P54 ao P57, P59, P62</p> <p>“(…) Pede-se às crianças para estarem em silêncio a moldar a plasticina/massa e a fazerem a atividade” - P1 ao P3, P5 ao P10, P15, P17 ao P20, P31 ao P33, P35, P37 ao P41, P43, P46, P47, P49 ao P51, P54 ao P57, P59, P62</p> <p>“(…) Pede-se às crianças para estarem em silêncio a fazer a atividade” – P1, P4, P6, P12, P14, P16, P21 ao P29, P31, P36, P38, P42, P53, P55, P61</p> <p>“Começa-se por pedir silêncio porque só com silêncio é que a história pode surgir” – P8, P16, P25, P28, P34, P35</p> <p>“Pede-se às crianças para estarem em silêncio” – P4</p> <p>“Primeiro explica-se que o ursinho não gosta de barulho e que se assusta por isso têm que ficar muito sossegados” – P4</p> <p>“Diz-se que tem uma história para lhes contar mas têm que estar em silêncio e com muita atenção, para poderem ouvir” – P56, P57</p>	<p>37+37+29+6+ 1+1+2= 107</p>
Regra 6 - “Arrumo os brinquedos depois de brincar”	Respeitar o espaço	<p>“(…) as adultas pedem às crianças para arrumarem a sala, pondo os brinquedos que estavam a brincar no sítio deles” – P1 ao P35, P37 ao P62</p> <p>“As adultas pedem às crianças para fazer uma “bola” com a plasticina/massa e para a colocarem na caixa” – P1, P3, P5 ao P8, P10, P15, P17 ao P20, P32, P33, P35, P37 ao P41, P43, P46, P47, P49 ao P51, P54 ao P57, P59, P62</p> <p>“As adultas pedem às crianças para arrumarem os brinquedos no seu lugar” – P12, P13, P14, P36, P45, P48, P61, P62</p> <p>“As adultas pedem às crianças para arrumarem as/os canetas/lápis de cor/legos/jogos de mesa” – P16, P21, P22, P23, P24, P26, P27, P28, P29, P33, P35, P37, P38, P42, P43, P53, P54</p> <p>“Pede-se às 8h20 para as crianças arrumarem os brinquedos nos seus lugares” – P63 ao P65</p>	<p>61+32+8+17+ 3= 121</p>

Anexo G – Checklist de competências nas Áreas de Aprendizagem

NOVEMBRO																									
Competências	Af	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FR	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Área da Formação Pessoal e Social																									
Sabe o seu 1º nome	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Sabe a sua idade	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Reconhece o seu sexo	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
É autónomo nas idas à casa de banho	D	D	D	D	ND	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Come sozinho utilizando os talheres	ND	D	ND	D	ND	D	ND	ND	D	ND	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D
Veste roupa simples já desabotoada	ND	D	D	D	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	ND	D
Relaciona-se com as outras crianças	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Relaciona-se com os adultos	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Assimila as regras da sala e de convivência social	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Revela facilidade em resolver conflitos	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND

Competência desenvolvida - D
Competência não desenvolvida – ND

MARÇO																									
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Área da Formação Pessoal e Social																									
Sabe o seu 1º nome	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Sabe a sua idade	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Reconhece o seu sexo	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
É autónomo nas idas à casa de banho	D	ND	D	ND	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D
Come sozinho utilizando os talheres	D	ND	D	ND	D	ND	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	ND	D
Veste roupa simples já desabotoada	D	D	D	D	D	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	ND	D
Relaciona-se com as outras crianças	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Relaciona-se com os adultos	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Assimila as regras da sala e de convivência social	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Revela facilidade em resolver conflitos	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND

Competência desenvolvida - D
Competência não desenvolvida – ND

JUNHO																									
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Área da Formação Pessoal e Social																									
Sabe o seu 1º nome	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Sabe a sua idade	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Reconhece o seu sexo	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
É autónomo nas idas à casa de banho	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Come sozinho utilizando os talheres	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Veste roupa simples já desabotoada	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D
Relaciona-se com as outras crianças	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Relaciona-se com os adultos	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Assimila as regras da sala e de convivência social	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	D	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Revela facilidade em resolver conflitos	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND

Competência desenvolvida - **D**
Competência não desenvolvida – **ND**

NOVEMBRO																									
Competências	Af	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Área da Expressão e Comunicação																									
Explora as possibilidades de movimento do corpo	ND	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	ND	D	ND	D
Aplica a coordenação visual-motora nas atividades da vida cotidiana	ND	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	ND
Iniciou a definição da própria lateralidade	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Representa situações simples da vida cotidiana	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Revela a correta preensão do lápis/pincel	ND	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D
Revela evolução no desenho da figura humana	ND	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	ND
Memoriza e reproduz canções simples segundo o ritmo e entoação adequados	ND	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Expressa-se por iniciativa própria	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Articula corretamente as palavras	ND	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	ND	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	D
Utiliza frases bem construídas e com sentido	ND	D	D	D	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	ND
Realiza grafismos ligando os pontos	ND	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Inicia o conhecimento das formas geométricas básicas	ND	ND	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D
Identifica as cores	ND	ND	D	D	D	D	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	D	D	D	ND	D	D	ND	ND	D	ND	D
Avança no conhecimento dos números 1, 2 e 3 associando-os às respectivas quantidades	ND	ND	D	D	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	ND

Competência desenvolvida – D

Competência não desenvolvida – ND

MARÇO																									
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Área da Expressão e Comunicação																									
Explora as possibilidades de movimento do corpo	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D
Aplica a coordenação visual-motora nas atividades da vida cotidiana	D	D	D	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	D
Iniciou a definição da própria lateralidade	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Representa situações simples da vida cotidiana	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Revela a correta apreensão do lápis/pincel	D	D	D	ND	D	ND	D	D	D	ND	ND	D	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D
Revela evolução no desenho da figura humana	D	D	D	ND	D	D	ND	D	ND	ND	D	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D
Memoriza e reproduz canções simples segundo o ritmo e entoação adequados	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Expressa-se por iniciativa própria	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Articula corretamente as palavras	D	D	D	ND	D	D	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	D
Utiliza frases bem construídas e com sentido	D	D	D	ND	D	D	ND	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	ND
Realiza grafismos ligando os pontos	D	D	D	D	D	ND	ND	ND	D	ND	D	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D
Inicia o conhecimento das formas geométricas básicas	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D
Identifica as cores	D	D	D	D	D	ND	ND	ND	D	D	ND	ND	D	D	D	D	D	ND	D	D	ND	ND	D	ND	D
Avança no conhecimento dos números 1, 2 e 3 associando-os às respectivas quantidades	D	D	D	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	ND

Competência desenvolvida – D

Competência não desenvolvida – ND

JUNHO																									
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Área da Expressão e Comunicação																									
Explora as possibilidades de movimento do corpo	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Aplica a coordenação visual-motora nas atividades da vida cotidiana	D	D	D	ND	D	ND	ND	D	D	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	D
Iniciou a definição da própria lateralidade	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Representa situações simples da vida cotidiana	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Revela a correta preensão do lápis/pincel	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D
Revela evolução no desenho da figura humana	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	ND	D	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	D	D	D	ND	D
Memoriza e reproduz canções simples segundo o ritmo e entoação adequados	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Expressa-se por iniciativa própria	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Articula corretamente as palavras	D	D	D	D	D	D	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	D
Utiliza frases bem construídas e com sentido	D	D	D	D	D	D	ND	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	ND
Realiza grafismos ligando os pontos	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D
Inicia o conhecimento das formas geométricas básicas	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Identifica as cores	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Avança no conhecimento dos números 1, 2 e 3 associando-os às respectivas quantidades	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

Competência desenvolvida – D
Competência não desenvolvida – ND

NOVEMBRO																									
Competências	Af	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Área do Conhecimento do Mundo																									
Identifica familiares mais próximos	ND	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D
Identifica diferentes partes do corpo	ND	D	D	D	ND	D	D	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	D
Distingue o dia da noite	ND	ND	D	D	ND	D	D	ND	D	D	ND	ND	D	D	D	D	ND	ND	D	D	D	D	D	D	D
Revela interesse e curiosidade em participar	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	ND	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D
Reconhece a importância dos hábitos de higiene	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Apercebe-se de algumas alterações nas condições atmosféricas	D	ND	ND	D	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	ND	D	ND	ND
Nomeia alguns animais	ND	ND	D	D	D	D	D	ND	ND	D	D	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	D
Nomeia alguns frutos e legumes	ND	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	ND
Adquiriu algumas noções espaço-temporais	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	D

Competência desenvolvida – D

Competência não desenvolvida – ND

MARÇO																									
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Área do Conhecimento do Mundo																									
Identifica familiares mais próximos	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Identifica diferentes partes do corpo	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Distingue o dia da noite	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	ND	ND	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D
Revela interesse e curiosidade em participar	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	ND	ND	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D
Reconhece a importância dos hábitos de higiene	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	ND	D	ND	ND	D	D	D	ND	ND	D	D
Apercebe-se de algumas alterações nas condições atmosféricas	D	D	D	ND	D	D	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	ND	D	ND	D
Adquiriu algumas noções espaço-temporais	D	D	D	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	D

Competência desenvolvida – D
Competência não desenvolvida – ND

JUNHO																										
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V	
Área do Conhecimento do Mundo																										
Identifica familiares mais próximos	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	
Identifica diferentes partes do corpo	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	
Distingue o dia da noite	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	
Revela interesse e curiosidade em participar	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	ND	ND	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	
Reconhece a importância dos hábitos de higiene	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND	ND	D	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	
Apercebe-se de algumas alterações nas condições atmosféricas	D	D	D	ND	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	ND	ND	D	ND	ND	D	D	D	ND	D	ND	D	
Adquiriu algumas noções espaço-temporais	D	D	D	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	ND	ND	ND	D	ND	D	

Competência desenvolvida – D
Competência não desenvolvida – ND

Anexo H – Caraterização Final e Evolutiva do Grupo

Em novembro as crianças sabiam o seu primeiro nome, e muitas até sabiam o segundo nome e os apelidos, a sua idade, reconheciam o género sexual e todas se relacionavam bem com os adultos, todos se relacionavam bem entre si, exceto um menino que não se relaciona com o resto do grupo, e que teve algumas melhorias, pois começou a brincar mais com algumas crianças, mas a maior parte do dia ou está isolado do grupo ou então vai pedir atenção das adultas da sala.

No início duas crianças dormiam de fralda e muitas ainda não eram autónomas nas idas à casa de banho quando estavam a dormir, um menino não era autónomo na ida à casa de banho, sendo que raramente pedia para ir lá. Em março as duas crianças já não dormiam de fralda e todos já eram autónomos, exceto cinco, em que quatro deles tinham que ser acordados para se ter a certeza que não faziam xixi a dormir e a quinta criança era muito presa de intestinos, então a mãe, antes de o levar para a instituição, dava-lhe um laxante, levando a que a criança não conseguisse controlar-se e muitas vezes não pedia para ir à casa de banho. Em junho apenas esta criança continuava com esta dificuldade de controlar os intestinos, mas já pedia para fazer xixi.

Em relação às crianças serem autónomas a comer utilizando os talheres, a maior parte tem essa competência, mas doze crianças ainda necessitam de ajuda para comer. Em março, apenas sete crianças precisavam de ajuda para comer, mas todos já utilizavam os talheres para comer, e em junho apenas uma criança não come sozinho nem usa os talheres para comer, no entanto quatro crianças precisam de incentivação para comer todo o tipo de alimentos.

Em novembro, onze crianças ainda não se conseguiam vestir mesmo que fossem roupas simples e desabotoadas, precisavam da ajuda do adulto para vestir e para despir; em março, apenas cinco crianças não vestiam roupas simples desabotoadas, alguns meninos conseguiam desabotoar os botões das batas (estavam à frente, ao contrário das batas das meninas que os botões estão nas costas delas); e em junho apenas três meninos não vestem roupas simples desabotoadas, enquanto o resto do grupo veste e despe-se, os meninos conseguem desabotoar os botões da bata e as das calças, exceto estes três meninos, e as meninas conseguem desabotoar os botões das calças ou saias.

Na Área da Expressão e Comunicação as crianças, em novembro, exploraram os movimentos do seu corpo, sendo que apenas cinco crianças, que não se movimentam quando

solicitado nem exploram sem ser-lhes pedido. Em março, apenas duas crianças continuam sem explorar os seus movimentos, e em junho apenas um menino.

Em novembro, apenas cinco crianças tem a competência de aplicar a coordenação visual motora nas atividades da vida quotidiana, as outras crianças não conseguem aplicar essa coordenação. Em março o grupo de crianças tem uma grande melhoria e apenas treze crianças não aplicam a coordenação visual motora, enquanto em junho apenas onze continuam sem conseguir aplicar a coordenação visual motora.

As crianças ainda não definiram a lateralidade e ainda não conseguem representar situações simples do quotidiano.

Em novembro, apenas quatro crianças conseguem pegar corretamente nos lápis, canetas ou pincéis; em março existe uma melhoria, dezassete crianças já conseguem pegar corretamente nos lápis, canetas ou pincéis; e em junho apenas duas crianças não pegam corretamente nestes materiais.

Em novembro, apenas cinco crianças revelam evolução no desenho da figura humana; em março, existe uma grande melhoria e apenas doze crianças ainda não revelam evolução no desenho da figura humana; e em junho apenas nove crianças ainda não revelam evolução no desenho da figura humana.

Em novembro, apenas quatro crianças conseguem fazer grafismos ligando os pontos; em março existem melhorias pois apenas dezasseis crianças não fazem grafismos ligando os pontos; e em junho apenas cinco crianças continuam sem fazer grafismos ligando os pontos.

Em novembro, apenas três crianças não memorizam nem reproduzem canções simples segundo o ritmo e entoação adequados; em março e em junho apenas duas crianças não o fazem, nem falam por iniciativa própria, a menina pois só em janeiro começou a dizer as primeiras palavras e está a ser seguida pela Terapeuta da Fala e o menino pois não é muito participativo nas atividades em grupo, embora tenha existido grandes melhorias na sua timidez.

Em novembro e em março apenas dez crianças utilizam frases bem construídas e com sentido, logo não existem melhorias; em junho apenas mais uma criança começou a usar frases bem construídas e com sentido. Não houve melhorias nas crianças em relação à

articulação correta das palavras, sendo que nove crianças ainda têm que melhorar neste campo.

Em novembro, apenas onze crianças identificam as cores; em março, apenas nove crianças não conseguem fazer esta identificação; em junho apenas um menino não consegue fazer distinção entre cores escuras (preto, verde escuro e azul escuro), mas este menino utiliza óculos e o “tapa olho” para corrigir uma ambliopia ou também, designado por “olho preguiçoso.

Em novembro, apenas cinco crianças ainda não conhecem as formas geométricas básicas; em março apenas três crianças ainda não as conhecem; em junho apenas duas crianças ainda continuam sem conhecer as formas geométricas básicas.

Em novembro, apenas nove crianças avançam no conhecimento dos números 1, 2 e 3 associando-os às respectivas quantidades; em março apenas catorze não avançaram neste conhecimento associando-os às respectivas quantidades; em junho apenas duas crianças continuam ainda a não avançar no conhecimento dos números 1, 2 e 3 associando-os às respectivas quantidades.

Na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo de crianças teve mais evoluções no geral. Na competência de identificar familiares mais próximos, em novembro, apenas seis crianças não fazem esta identificação, contudo vai havendo melhorias; em março apenas três crianças não o fazem; em junho apenas um menino não o faz.

As crianças, em novembro, identificam partes do corpo mas não todas, sendo que apenas doze crianças conseguem identificar todas as partes do corpo. Em março, apenas uma criança não identifica todas as partes do corpo, mas em junho também esta criança adquiriu esta competência.

Na competência para saber se consegue distinguir o dia da noite, em novembro, oito crianças não conseguiam distinguir, mas em março apenas quatro crianças não distinguem e em junho apenas duas crianças não faz esta distinção ainda.

Em relação à competência se as crianças revelam interesse e curiosidade em participar nas atividades, em novembro, seis crianças não têm interesse nem curiosidade em participar em algumas atividades, enquanto em março e junho, quatro crianças continuam sem interesse nem curiosidade em participar. Uma criança não costuma participar em atividades, tais como,

jogos no tapete, cantar, dançar, e as outras três crianças ainda não possuem as competências para atividades de motricidade fina.

Em novembro, nenhuma criança entendia a razão, porque tinha que lavar as mãos depois de irem à casa de banho ou antes, e depois de se comer; em março, apenas sete crianças continuam sem lavar as mãos se não for lembrado pelas adultas, e perguntam sempre porque o têm que fazer; em junho apenas quatro crianças continuam a perguntar as razões de lavarem as mãos.

Em novembro, apenas oito crianças conseguem ver e falar sobre as alterações climáticas; em março, apenas treze crianças ainda não falam sobre este assunto; em junho nove crianças ainda não conseguem ver as alterações nas condições atmosféricas.

Em novembro, apenas sete crianças adquiriram a competência de entender as noções espaço-temporais, e em março e junho, houve uma melhoria pois apenas quinze crianças ainda não entendem a noção espaço-temporal.

Este grupo de crianças teve menor desenvolvimento na motricidade fina, pois ainda existem muitas crianças que têm que trabalhar mais neste campo, tal como no campo da assimilação de regras e de convivência social.³⁶

³⁶ Anexo G

Anexo I – Avaliação Diagnóstica de Competências em relação às Regras e Limites

JANEIRO																									
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Partilhar o espaço	NA	NA	EP	NA	NA	NA	A	NA	A	NA	A	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	EP
Respeitar a sua vez de falar	NA	NA	EP	NA	NA	NA	A	EP	EP	NA	EP	A	NA	NA	NA	NA	NA	EP	NA	NA	ND	EP	NA	EP	EP
Respeitar o outro	EP	NA	EP	EP	NA	EP	EP	A	A	EP	EP	EP	NA	NA	NA	NA	NA	EP	NA	NA	A	NA	NA	A	EP
Respeitar as deslocações	NA	NA	NA	NA	NA	NA	EP	EP	EP	NA	EP	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	EP	NA	NA	NA	NA
Saber escutar	EP	NA	EP	NA	NA	NA	EP	NA	EP	NA	EP	EP	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	EP	NA
Respeitar o espaço	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Partilhar materiais/brinquedos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

Adquirido – A
Não adquirido – NA
Em processo – EP

Anexo J – Avaliação Intermédia de Competências em relação às Regras e Limites

MARÇO																									
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Partilhar o espaço	EP	EP	A	NA	EP	EP	A	EP	A	EP	A	A	NA	A	NA	EP	NA	EP	EP	NA	NA	NA	NA	EP	EP
Respeitar a sua vez de falar	EP	EP	EP	EP	EP	NA	A	EP	A	EP	A	A	EP	EP	NA	EP	NA	EP	EP	NA	EP	EP	NA	EP	EP
Respeitar o outro	EP	NA	EP	EP	EP	EP	EP	A	A	EP	A	A	EP	NA	NA	ND	NA	EP	NA	NA	A	NA	NA	A	EP
Respeitar as deslocações	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	NA	NA	ND	NA	EP	EP	EP	EP	NA	NA	EP	EP
Saber escutar	EP	EP	EP	NA	EP	NA	A	EP	EP	NA	A	A	EP	NA	NA	ND	NA	EP	EP	NA	EP	NA	NA	EP	EP
Respeitar o espaço	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	NA	EP	EP	EP	NA	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	NA	EP	EP
Partilhar materiais/brinquedos	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	NA	NA	NA	NA	EP	EP	NA	EP	EP	NA	EP	EP
Adquirido – A																									
Não adquirido – ND																									
Em processo – EP																									

Anexo K – Avaliação Final de Competências em relação às Regras e Limites

JUNHO																									
Competências	Al	Ba	Be	D	DC	DZ	FI	FA	FRG	FRI	G	J	JU	K	LE	LA	LF	LO	M	MC	ML	P	R	S	V
Partilhar o espaço	EP	A	A	EP	A	A	A	EP	A	EP	A	A	EP	A	NA	A	EP	A	A	EP	EP	EP	EP	A	A
Respeitar a sua vez de falar	EP	EP	A	EP	EP	EP	A	EP	A	EP	A	A	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP	NA	EP	EP	NA	EP	EP
Respeitar o outro	EP	EP	A	EP	NA	EP	A	EP	A	EP	A	A	EP	NA	NA	NA	NA	EP	EP	NA	A	NA	NA	EP	EP
Respeitar as deslocações	A	A	A	A	EP	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	NA	EP	EP	A	A	EP	A	EP	EP	A	A
Saber escutar	EP	EP	A	EP	EP	NA	A	EP	A	NA	A	A	EP	NA	NA	NA	NA	EP	EP	NA	EP	NA	NA	EP	EP
Respeitar o espaço	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Partilhar materiais/brinquedos	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP

Adquirido – A

Não adquirido – NA

Em processo – EP

Anexo L – Caracterização Final e Evolutiva do Grupo em relação às Regras e Limites

Na fase de observação do grupo foram também construídas listas de verificação de competências, através das quais pudemos compreender qual a área onde o grupo necessitava de uma maior intervenção.

Em novembro as crianças não tinham qualquer tipo de rotinas, ou seja, não sabiam quando era altura para ir à casa de banho, que se lavava as mãos posteriormente a ir-se à casa de banho e a comer-se, não sabiam estar sentadas no tapete em silêncio, ou para se fazer jogos ou apenas para se conversar. Sendo que a forma de os castigarem quando não se portavam convenientemente no tapete era visualizarem filmes na televisão ou então irem para outras salas.

Criavam imensos conflitos na hora da refeição, pois quando se deslocavam para fora da sala, não iam em fila, faziam imenso barulho, então as adultas punham-nas almoçar com a creche.

No que respeita a “Partilhar o espaço” em janeiro, apenas quatro crianças ficavam sentadas no tapete no mesmo lugar. Duas crianças sentavam-se no tapete embora não fosse sempre no mesmo sítio. As restantes ou não se sentavam no tapete, ou estavam sempre a mudar o lugar no tapete, enquanto se tentava fazer alguma atividade em grande grupo. Em março, seis crianças ficavam sentadas no tapete no mesmo lugar. Oito crianças não se sentavam no tapete ou quando se sentavam estavam sempre a mudar o lugar no tapete, enquanto se tentava fazer alguma atividade em grande grupo. Em junho, as crianças chegavam e já iam para os seus lugares sem termos que estar a relembrar-lhes onde era o seu lugar, com exceção de uma criança que raramente se sentava no tapete e dez crianças tínhamos que as relembrar que tinham lugares marcados, normalmente isto acontecia sempre à segunda-feira, nos outros dias estas dez crianças sentavam-se sem ser lembrados.

Sobre “Respeitar a sua vez de falar”, em janeiro, apenas duas crianças colocavam a mão no ar e esperavam a sua vez de falar. Oito crianças levantavam a mão no ar mas se demorássemos muito tempo a chamá-los, começavam a falar. Os restantes não colocavam a mão no ar nem esperavam a sua vez de falar. Em março, quatro crianças levantavam a mão no ar e esperavam a sua vez de falar. Cinco crianças não levantavam a mão no ar nem esperavam a sua vez de falar. Os restantes levantavam a mão no ar mas eram impacientes senão os

chamássemos. Em junho, cinco crianças levantavam a mão e esperavam a sua vez de falar. Três crianças não punham a mão para poderem falar. O resto das crianças punham a mão no ar e se não os chamássemos logo começavam a chamar o nosso nome e a dizer que já estava há muito tempo de mão no ar.

Em relação a “Respeitar o outro”, em janeiro, apenas quatro crianças conseguem resolver os conflitos e as frustrações sem bater e empurrar o outro. Dez crianças não empurram mas para resolver os conflitos ainda batem uns nos outros. Os restantes batem e empurram-se para resolver os conflitos e as frustrações. Em março, seis crianças conseguem resolver os conflitos sem bater nem empurrar. Nove crianças ainda resolviam os conflitos a empurrar-se ou então a bater-se. Os restantes batem e empurram para resolver os conflitos com o outro e as suas frustrações. Em junho, seis crianças conseguem resolver os seus conflitos e as suas frustrações sem bater e sem empurrar. Oito crianças ainda não conseguem resolver os seus conflitos e as suas frustrações sem bater e sem empurrar. Os restantes deixaram de empurrar mas ainda batiam uns nos outros, pois ainda não sabem como resolver os conflitos e as frustrações de outra forma, mas já perceberam que ao empurrar podem cair e magoar-se.

Relativamente “Respeitar as deslocções”, em janeiro, apenas cinco crianças não empurravam mas não sabiam fazer uma fila. Os restantes empurravam-se e não faziam nenhuma fila. Em março, seis não faziam fila e empurravam o outro. Os restantes não empurravam mas não faziam fila ou só faziam fila, quando os colocávamos no final da fila. Em junho, o grupo demorou um tempo para fazer a fila mas já todos cumpriam esta regra, com exceção do mesmo menino que não se senta no tapete e sete crianças que fazem fila mas, de vez em quando, empurravam os amigos. Estas regras também têm muito a ver com a competência de as crianças conseguirem resolver os conflitos e este grupo ou resolve os conflitos fazendo “queixinhas”, ou então batem uns nos outros. Embora, já conseguissem explicar porque tinham batido no amigo e também pedir desculpa, dando ao mesmo tempo um beijinho, algo que não conseguiam fazer no princípio do ano letivo.

Quanto “Saber escutar”, em janeiro, apenas sete crianças falavam mas quando era pedido para fazerem a atividade, estas ficavam em silêncio. As restantes crianças falavam bastante alto, ou levantavam-se da cadeira para irem brincar para as áreas, ou então criavam conflitos com o “amigo do lado”, mesmo quando os adultos lhes chamavam atenção para não o fazer. Em março, três crianças faziam as atividades em silêncio. Dez crianças falavam muito alto, mesmo quando os adultos lhe chamavam a atenção para não o fazer. As restantes crianças

falavam mas quando era pedido para realizarem a atividade, ficavam em silêncio. Em junho, cinco crianças estavam em silêncio a fazer as atividades. Nove crianças falavam muito alto, mesmo quando os adultos lhes pediam para não o fazer. As restantes crianças falavam mas quando era pedido para fazerem a atividade, estas ficavam em silêncio.

Relativamente “Respeitar o espaço” foi implementada a pedido da auxiliar pois disse-nos que as crianças não arrumavam os brinquedos posteriormente a brincarem. No final do dia, se não pudessem brincar no pátio por estar a chover, ficavam a brincar nas áreas da sala. No entanto já tínhamos observado que na hora do Acolhimento quando pediam para arrumarem os brinquedos, algumas crianças iam sentar-se no tapete e não os arrumavam. Observou-se muito pouco esta regra pois não estivemos na instituição da parte da tarde vezes suficientes para chegar a alguma conclusão. Na hora da atividade (10h/11h) as crianças raramente brincavam nas áreas da sala e na hora do Acolhimento, em que estavam as três salas do pré-escolar e que brincavam nas áreas, nem todas as crianças estavam sempre a essa hora, por isso não deu para observar quem é que tinha adquirido ou não a regra.

Em janeiro, as crianças não arrumavam os brinquedos. Em março, apenas quatro crianças não arrumavam os brinquedos, quando as adultas pediam para o fazer, continuando a brincar com estes. Os restantes arrumavam com a ajuda e o incentivo dos adultos. Em junho, pelo que os adultos me informaram, as crianças tinham melhorado mas têm que ser lembradas onde são os lugares dos brinquedos mas têm que ter ajuda e incentivo dos adultos para os arrumarem, exceto uma criança que não arruma os brinquedos.

Em relação a “Partilhar os materiais/brinquedos”, em janeiro, as crianças não partilhavam os brinquedos nem os materiais, criando conflitos por causa disso. Em março, apenas seis crianças ainda não partilhavam os materiais e os brinquedos. Os restantes partilhavam os materiais mas apenas partilhavam alguns brinquedos. Em junho, apenas uma criança não partilhava os brinquedos nem os materiais. Os restantes partilhavam os materiais entre si e os brinquedos partilhavam, se os adultos interferissem.³⁷

³⁷ Anexos I, J e K